

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



PONTIFICIA  
**UNIVERSIDAD**  
**CATÓLICA**  
DEL PERÚ

LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN ENMARCADOS EN  
LA FILOSOFÍA REGGIO EMILIA FAVORECEN EL  
DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Tesis para optar el Título de Licenciada en Educación con  
especialidad en Educación Inicial que presenta:

YASSIRA DESIREE HUARCAYA LINARES 20100889

Asesora: **DRA. CLARA JESSICA VARGAS D'UNIAM**

SAN MIGUEL, NOVIEMBRE DEL 2018

### **AGRADECIMIENTOS**

Para ellos, los que rieron y lloraron a mi lado, los que no tiraron la toalla y se quedaron luchando conmigo al pie del cañón. Gracias. Dos abrazos al cielo.



## RESUMEN

La presente tesis es una investigación de enfoque cualitativo y de nivel descriptivo que pretende analizar el desarrollo de dos proyectos de investigación enmarcados en la filosofía Reggio Emilia, cuyo objetivo general es reconocer que estos proyectos favorecen el desarrollo de habilidades sociales en un aula de tres años en una institución educativa de Surco inspirada en la filosofía Reggio Emilia. El presente estudio resulta relevante porque visibiliza lo enriquecedor del uso de una estrategia educativa bajo los principios característicos de una filosofía, para favorecer la adquisición de las habilidades sociales.

A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que a lo largo del desarrollo de un proyecto de investigación que sigue los principios de la filosofía Reggio Emilia, las situaciones del día del día se enriquecen y se da apertura a los niños y niñas a relacionarse y vincularse con su entorno de manera más amable. De esta manera, en diferentes situaciones se evidencia el inicio del desarrollo de habilidades sociales, las cuales serán diversas dependiendo de la situación que lo amerite.

Consideramos importante continuar estudios en relación a este tema y similares, pues los hallazgos contribuirán a cambiar la mirada que se tiene sobre el niño.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>V</b>
<b>PARTE I: MARCO TEORICO</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1: LA FILOSOFÍA REGGIO EMILIA</b>	<b>1</b>
1.1 Antecedentes de la filosofía Reggio Emilia	1
1.2 Principios pedagógicos que orientan la filosofía Reggio Emilia	2
1.3 Los proyectos de investigación en la puesta en práctica del enfoque Reggio Emilia.	7
<b>CAPÍTULO 2: EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES</b>	<b>10</b>
2.1 Concepciones sobre las habilidades sociales	10
2.2 Las habilidades sociales en educación inicial y sus enfoques	12
2.3 Factores que intervienen en el desarrollo de las habilidades sociales en ed. Inicial	21
<b>CAPÍTULO 3: EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL ENMARCADOS EN LA FILOSOFÍA REGGIO EMILIA</b>	<b>24</b>
3.1 El proceso del desarrollo de los proyectos de investigación bajo la filosofía Reggio Emilia	24
3.2 Rol del docente en los proyectos de investigación bajo la filosofía Reggio Emilia	29
3.3 Proyectos de investigación y habilidades sociales	30
<b>PARTE II: INVESTIGACIÓN</b>	<b>32</b>
<b>CAPITULO 1: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>32</b>
<b>CAPITULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS</b>	<b>34</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>78</b>
<b>RECOMENDACIONES</b>	<b>80</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>81</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>84</b>

## INTRODUCCIÓN

La mirada hacia la escuela como un espacio donde solo se adquieren contenidos ha desplazado la mirada holística del desarrollo del niño. Los procesos que se acompañan en la escuela implican mucho más que sumar contenidos o lograr un desarrollo cognitivo, es reconocer la necesidad del desarrollo integral de la persona, lo que implica reconocer la importancia del medio, la emoción y la socialización.

La importancia del ambiente como pieza fundamental para la adquisición de las habilidades sociales brinda relevancia a nuestra investigación. Los proyectos de investigación enmarcados en la filosofía Reggio Emilia brindan real importancia a la preparación del ambiente y a la libre interacción entre los niños. Tendremos una mirada particular de esta estrategia de aprendizaje que enmarcada en esta filosofía nos demostrará que bajo ciertas condiciones la adquisición de habilidades sociales se enriquece.

Tal como menciona Aparicio (1991) "El jardín le brinda al niño la primera oportunidad de encontrarse dentro de un grupo en el que debe aceptar las normas y limitaciones de la vida en comunidad, derivadas de los deseos y derechos de otros" (p.25). Durante nuestra práctica, hemos podido observar como este primer acercamiento genera que las habilidades sociales se pongan en práctica en situaciones de la vida diaria como la invitación al juego o la resolución de algún conflicto.

Nuestro proceso de investigación se inició a través del siguiente problema: ¿Qué habilidades sociales son favorecidas dentro de los proyectos de investigación enmarcados en la filosofía Reggio Emilia en un aula de tres años de una institución educativa de Surco?

Para responder a esta interrogante se planteó un objetivo general y dos específicos.

Objetivo general:

- Reconocer que los proyectos de investigación enmarcados en la filosofía Reggio Emilia favorecen el desarrollo de las habilidades sociales en un aula de tres años en una institución educativa de Surco inspirada en la filosofía Reggio Emilia

Objetivos específicos:

- Identificar las características de los proyectos de investigación que se enmarcan en la filosofía Reggio Emilia.
- Identificar las habilidades sociales que se hacen visibles dentro los proyectos de investigación que se enmarcan en la filosofía Reggio Emilia.

Nuestra investigación tendrá como **primera variable**, las características particulares bajo las que se desarrollan los proyectos de investigación enmarcados en la filosofía Reggio Emilia.

Nuestra **segunda variable** hará referencia a los primeros acercamientos e interacciones de los niños y niñas con sus pares, en un ambiente que los congrega como es la escuela. Asimismo, evidenciaremos cómo estos primeros encuentros en un espacio que lo permite, evidencian la adquisición de las habilidades sociales.

La presente investigación gira en torno al desarrollo de dos proyectos, “Mundo Marino” y “Cuidado del bebé”. Ambos estudios demostrarán cómo las características particulares que contextualizan este proyecto generan situaciones donde los niños y niñas evidenciarán la adquisición de habilidades sociales.

Esta investigación se ha organizado en dos partes. La primera parte presenta el marco teórico, el cual está dividido en tres capítulos. En el primer capítulo, nos enfocaremos en la filosofía Reggio Emilia. En el segundo capítulo desarrollaremos todo lo referente al desarrollo de las habilidades sociales. Y en el tercer capítulo puntualizaremos en el desarrollo de las habilidades sociales en los proyectos de investigación en educación inicial enmarcados en la filosofía Reggio Emilia

La segunda parte de esta investigación está subdivida en dos capítulos. En el primer capítulo se desarrolla el diseño de investigación, donde se explica el nivel y tipo de investigación, definición de variables y metodología empleada. Mientras que, en el segundo capítulo se presenta el análisis e interpretación de resultados.

A partir de los resultados obtenidos se plantearon conclusiones y recomendaciones pertinentes para la investigación. Finalmente se presentarán las referencias bibliográficas y los anexos.

Por otro lado, para el desarrollo de esta investigación ha sido necesario realizar una revisión bibliográfica del tema. Si bien, no se han encontrado investigaciones que aborden directamente el tema de nuestra investigación, se han considerado algunas que guardan relación.



Para fines de nuestra investigación hemos considerado como antecedentes cuatro investigaciones.

Los primeros dos estudios presentados a continuación han sido desarrollados en un contexto educativo inspirado en la filosofía Reggio Emilia.

Nuestro primer antecedente tiene como autora a Molina (2007) y lleva como título “El enfoque Reggio Emilia y el método de proyectos en el segundo grado de educación primaria”. Este estudio se realizó para optar el título de Licenciado en Educación en la Pontificia Universidad del Perú, y tuvo como objetivo conocer los aspectos del enfoque Reggio Emilia compatibles y complementarios con aspectos de la ‘propuesta del Método de Proyectos en el Segundo Grado de Educación Primaria. La muestra estuvo constituida por dieciocho niños del segundo grado de primaria del colegio Nivel A de Chacarilla cuyas edades fluctúan entre los siete y ocho años.

El segundo antecedente tiene como autoras a Fernández y Huamaní (2015) y lleva como título “La Influencia del espacio en la adquisición de la autonomía de niños de una institución educativa inspirada en la filosofía Reggio Emilia”. Este estudio se realizó para optar el título de Licenciado en Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú, y tuvo como objetivo específico identificar cómo el espacio propuesto por la escuela inspirada en la filosofía Reggio Emilia favorece el desarrollo de la autonomía en niños y niñas de tres años. La población estuvo conformada por niños y niñas de tres años que asisten a una institución privada de Lima inspirada en la filosofía Reggio Emilia.

Además, presentamos dos investigaciones que hacen referencia al desarrollo socioemocional del niño.

La primera investigación presentada por Santos (2010), se titula “El desarrollo de las habilidades sociales en las actividades de expresión gráfico plástica de los niños y niñas de cuatro años de la I.E.P San Felipe Neri”: El estudio se realizó para optar el título de Licenciatura en Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú, y tuvo como objetivo general identificar las áreas de habilidades sociales que desarrollan los niños y niñas de cuatro años de la institución educativa privada San Felipe Neri en las actividades de expresión gráfico plástica.

Otra de las investigaciones que aborda el tema es presentada por Camacho (2012) y lleva como título “El juego cooperativo como promotor de habilidades sociales en niñas de 5 años”. Este estudio se realizó para optar el título de Licenciado en la Facultad de Educación en la Pontificia Universidad del Perú, y tuvo como objetivo conocer cómo el juego cooperativo puede promover habilidades sociales en niñas de 5 años de un colegio católico privado de Lima.

Si bien los estudios presentados no se relacionan directamente con nuestra investigación, podemos ver cómo cada uno de ellos se relaciona con una de las dos variables que abordaremos.

Los aportes de esta investigación a nivel teórico son referentes a la filosofía Reggio Emilia y a las habilidades sociales en niños pequeños.

Para concluir, a nivel práctico, esta investigación hizo uso de una guía de observación que permitió evidenciar y ejemplificar con algunos diálogos y situaciones cómo la dinámica de los proyectos de investigación enmarcados en la filosofía Reggio Emilia permiten que diferentes habilidades sociales emerjan de manera natural.

Debemos mencionar como limitaciones de nuestra investigación, el corto tiempo para la aplicación de los instrumentos, por lo que fue necesario apoyarnos en algunas herramientas multimedia como fotos y videos. Asimismo, la investigación se realizó con un grupo de niños con características particulares, por lo tanto, los resultados no se pueden generalizar.





## **I PARTE: MARCO TEÓRICO**

### **CAPÍTULO 1**

#### **LA FILOSOFÍA REGGIO EMILIA**

La filosofía Reggio Emilia se ha hecho popular en los últimos años por ser utilizada en algunos centros de educación inicial de nuestro país. La filosofía Reggio Emilia, desarrollada por Loris Malaguzzi, tiene como idea de partida que cada niño es curioso y creativo. Asimismo, busca desarrollar en el niño la idea de explorar y aprender mediante sus experiencias cotidianas (Kelemen, 2013). Para fines de nuestra investigación, en este capítulo desarrollaremos los antecedentes históricos de la filosofía para luego pasar a estudiar los principios pedagógicos de la misma y terminar en el desarrollo de los proyectos de investigación enmarcados en la filosofía correspondiente.

##### **1.1 Antecedentes de la filosofía Reggio Emilia**

De acuerdo a Correa y Estrella (2011), La historia de las escuelas Reggio Emilia se remonta al año 1945 en una pequeña ciudad de la región Reggio Emilia. Las mujeres de este lugar al quedar viudas luego de la segunda guerra mundial construyeron su primer jardín maternal con el fin de superar los traumas vividos y brindar a sus hijos una educación diferente y cambiar la niñez. Toda la comunidad apoyó para la construcción de estos jardines maternos. Loris Malaguzzi era un periodista y educador que se enteró de este lugar por una pequeña nota y decide ir hasta allá para hacer un reportaje sobre este. Malaguzzi se encontraba sorprendido por esta experiencia y decide participar del proyecto, llegando a ser creador y promotor de esta visión

educativa tan renovadora. La gestión de las escuelas estaba a cargo del pueblo, pero luego se consiguió el apoyo municipal abriéndose más escuelas a sus alrededores. El aporte de Malaguzzi sobre su concepción del niño, y del ambiente como parte del proceso auto constructivo de su aprendizaje, convirtieron a estas escuelas en el mejor lugar para aprender.

En el año 1963 nace la primera escuela municipal de Reggio Emilia dirigida a niños de 3 a 6 años. El nacimiento de esta escuela despertó el interés de pedagogos investigadores, administradores, y personalidades de la política y la cultura de toda Italia y todas las partes del mundo. Años después se darían sucesos importantes y trascendentales para esta filosofía. En el año 1971 se realizaría la primera manifestación sobre el tema de educación infantil. En el año 1975 la experiencia reggiana es un factor determinante del éxito del Congreso Nacional “El niño objeto y fuente de derecho en la familia y en la sociedad” (p.3). No obstante, el gran auge se vería apagado por algunas riñas entre la escuela católica y las presentes. Sin embargo, este problema se soluciona en un debate abierto donde participa toda la comunidad (Berasaluce, 2008).

Es importante resaltar el nacimiento de las experiencias en Reggio Emilia pues podemos notar que desde un inicio el trabajo siempre se ha dado en toda la comunidad, por lo que esto fue la base para la creación de las escuelas. Los principios de Reggio Emilia o la manera en la que se lleva la educación en ese espacio no nacen de la nada. Desde la construcción o consolidación de los primeros centros se tuvo una perspectiva específica de la infancia y de cómo se quería trabajar con ella; por ello, los cimientos de esta filosofía son fuertes y trascienden a través de los años.

## **1.2 Principios pedagógicos que orientan la filosofía Reggio Emilia**

De acuerdo a Kelemen (2013), la filosofía Reggio Emilia se basa en un aprendizaje socio constructivista, que busca:

- Una educación centrada en el niño
- Preparar a los niños para una vida libre y democrática
- Responsabilidad social en el niño
- Enfatizar la relación entre familia, escuela y comunidad
- Estimular la comunicación y relación
- Promover un aprendizaje progresivo

- Profesoras comprometidas con la educación de los niños y que estén en constante investigación.
- Mantener una colaboración e interacción entre la comunidad y la escuela.

Parte de su enfoque socio constructivista se relaciona con la teoría de aprendizaje de Jean Piaget. Vidal (1994), expresa que Piaget entendía el aprendizaje como una reestructuración de estructuras cognitivas. Para él los cambios en nuestros conocimientos eran una reacomodación de los esquemas mentales que ya poseíamos, lo cual ocurría mediante la asimilación y acomodación. La asimilación que ocurre cuando el sujeto interpreta e incorpora la información a partir de los esquemas que ya tiene disponibles, para luego pasar a la acomodación de los nuevos conocimientos junto a los ya adquiridos. Habiendo resaltado esto, pasaremos a desarrollar de manera puntual que guían a la filosofía Reggio Emilia, y son siete (Kelemen, 2013)

**El niño como protagonista.** En las escuelas Reggio Emilia el niño no es visto como un ser vacío que solo necesita ser llenado con conocimiento. En la filosofía Reggio Emilia, el niño es visto como un ser rico en potencialidades y capacidades, capaz de aprender; un ser curioso, que está a la expectativa de lo que el ambiente le ofrece para construir su propio aprendizaje. Asimismo, es un ser que construye su conocimiento relacionándose con el otro, tanto sus pares como los adultos (Wurm, 2005).

Los niños y niñas en las escuelas de Reggio son escuchados con detenimiento y sus aportes son valorados permitiendo que cada vez estos se complejicen, estableciendo hipótesis sobre lo que creen que pasa a su alrededor; detonando el gran potencial imaginativo propio de la edad. (Education Scotland, 2006).

El protagonismo del niño es evidenciado en la organización del trabajo en el aula. Las clases se dividen en grupos que acuden a sectores o espacios de aprendizaje donde pueden indagar sobre los temas que vienen observando, Esta estrategia permite que la docente pueda tomar atención de lo que expresa cada niño, tomando en cuenta sus ideas o hipótesis. Asimismo, permite que el docente tenga un mejor manejo del grupo y los niños se sientan escuchados. (Wurm, 2005)

**Los 100 lenguajes del niño.** De acuerdo a Wurm (2005), los 100 lenguajes del niño hacen alusión a los diferentes medios que los niños pueden utilizar para expresar sus ideas

En la escuela Reggio Emilia se utilizan las artes expresivas como vehículo de aprendizaje, la escultura, juego de roles, pintura, danza, música o cerámica con ejemplo de alguna de ellas. Lo que impulsa el uso de otros medios de expresión, en su mayoría artísticos es el desarrollo de todas las áreas de aprendizaje, respetando el cómo aprende cada niño. La capacidad de expresar va más allá del lenguaje o la escritura. Particularmente en edades tempranas, donde el niño tiene mucho por expresar no deberíamos limitarnos a insistir en que el niño se solo utilice dos medios de expresión, que durante la etapa escolar y adultez serán quizás los únicos (Education Scotland, 2006)

**El ambiente como tercer maestro.** “El espacio del aula en Reggio favorece interacciones, comunicaciones, y relaciones entre los niños” (Berasaluce, p. 343). Algunas características físicas de los espacios son la iluminación natural, el tamaño y altura de los muebles que siempre son de acorde a los niños, y los colores de las aulas que en su mayoría son monocromáticos.

Es importante rescatar un fundamento esencial de la filosofía Reggio Emilia, “el ambiente como tercer maestro”, el ambiente donde el niño se desenvuelve debe brindar las oportunidades de aprendizaje que el niño necesita en el momento en el que lo necesita. El ambiente debe conducir a la investigación y al descubrimiento de manera autónoma. El tema de altura y tamaño no solo es por ser amable con el niño, sino que estas características permiten al niño acercarse al material requerido sin necesitar ayuda del adulto. La maestra proporciona en el ambiente materiales, fotos, sonidos que generan en el niño curiosidad y los cuales se presentan de manera dosificada. Por ejemplo, si la maestra escucha que los niños tienen interés en animales de la granja, ella puede proporcionar el ambiente sutilmente de manera que a la mañana siguiente los niños encuentren una provocación que los lleve a indagar sobre el tema. La maestra debe ver en el ambiente no solo un espacio para colgar adornos sino una herramienta de trabajo que la ayude a contribuir en esta construcción del aprendizaje. En las escuelas reggianas se pueden observar imágenes de los niños durante algunos procesos y esto genera en los niños las ganas de comunicar lo que



estaba realizando o compartir con la familia durante la mañana; asimismo, le brinda un papel importante pues se siente empoderado (Wurm, 2005)

**Progettazione.** Palabra de origen italiano que conservaremos de esta manera al no tener una traducción precisa. Al hablar de progettazione hablamos de proyección, pero no de programación. La observación hace posible que la maestra este cerca a los niños, entienda lo que les interesa y pueda proporcionar el espacio y el material adecuado para darle continuidad a este interés. Los docentes en Reggio no se basan en una guía determinada, lo cual no quiere decir que no haya una base que respalde lo que hacen. (Education Scotland, 2006). De acuerdo a Wurm (2005) como parte de este principio “Progettazione”, nacen los proyectos de investigación como estrategia de aprendizaje. Los proyectos de investigación parten de un interés particular que es observado por la maestra, es allí donde ella propone espacios y materiales que generan la reflexión y creación de hipótesis en torno a este interés. Las ideas emergentes, los procesos y la reflexión se reconocen como parte fundamental de este proceso. Además, presenta tres puntos importantes a considerar:

- La construcción del conocimiento no se da de manera lineal, no es impuesta, ni determinada por niveles inertes, es progresiva y se construye con las experiencias vividas.
- La construcción del conocimiento se da en relación con el otro, o de manera grupal. También en relación con la docente quien brinda seguridad y comparten diferentes puntos de vista sin desmerecer la idea del niño.
- Los niños producen sus propias teorías que le dan sentido con sus propias experiencias.

**La documentación.** Para Rinaldi (2006), la documentación es la creación de documentos y notas provisionales de manera escrita, videos, registros descriptivos, fotografías, diapositivas, y todo registro capaz de dar testimonio de los procesos de aprendizaje y del modo en que los niños conocen. Estos registros le permiten a la maestra dar continuidad a la investigación que están realizando sus niños y plantear estrategias nuevas que guíen el proceso.

La documentación no se toma como guía de evaluación, pero ayuda a que la maestra conozca y evidencia el proceso que sigue cada niño. (Education Scotland, 2000)



**La comunidad y las relaciones.** Para una escuela reggiana la intervención de los padres y la comunidad es de suma importancia, pues busca integrar todos los espacios donde el niño se desenvuelve. En el caso de los padres, su participación en el aula se da al momento de ingresar y compartir momentos con los niños, participar de algunas actividades, preparar la lonchera junto a ellos, entre otros (Wurm, 2005). Asimismo, se busca que la comunidad interactúe directamente con el niño, que sea participe de la construcción de su aprendizaje, que no sea un lugar extraño, y que los niños puedan recurrir a ella en búsqueda de nuevas experiencias, así como para contrastar sus hipótesis (Berasaluce, 2008).

Situándonos en la importancia del desarrollo de relaciones, Malaguzzi (1993) afirma que en una escuela reggiana las habilidades de disfrutar el trabajo colectivo y las relaciones que se puedan formar, es muy importante. Las escuelas reggianas predisponen el aprendizaje por medio de las relaciones sociales que se puedan formar. Las relaciones que el niño desarrolle en la escuela no están ligadas específicamente a sus pares, sino que es necesario tomar en cuenta también a los adultos que se encuentran cerca de ellos. Tanto adultos como niños en su constante interacción horizontal, conseguirán un aprendizaje mutuo. El triángulo en el que desarrolla la filosofía, donde se considera a los padres, a la escuela y a la comunidad debe promover un ambiente que desarrolle la comunicación y las habilidades de relación, que estimule la exploración y el aprendizaje, donde el niño se sienta libre, pero a la vez protegido y amado (Kelemen, 2013).

Nuestro último principio se refiere al **rol del docente**. Tal como menciona Rinaldi (2006), el docente de Reggio Emilia debe ser flexible y su rol se desempeñará de acuerdo a la situación que se presente:

Un maestro que a veces sea el director de cine, otras el guionista y, alguna vez, el apuntador. Que sea suave y malhumorado, que sea el electricista, el que distribuye los colores y que incluso sea el público: que mira, que a veces permanece mudo, emocionado; que a veces juzga con escepticismo y otras aplaude con entusiasmo (Loris Malaguzzi, citado por Rinaldi, 2006, p. 98)

Para Education Scotland (2006), un docente de la filosofía Reggio debe cumplir las siguientes características:

- Confiar en sus alumnos y brindarle espacios donde logren desarrollar su autonomía en situaciones cotidianas.

- Promover experiencias que contribuyan al desarrollo de su creatividad y respondan a su capacidad de asombro.
- Observar los procesos que viven los niños a lo largo de su aprendizaje. Recoger información sobre lo que observa y proponer espacios de aprendizaje en base a ello.
- Trabajar en conexión con la familia y la comunidad, permitiendo que ingresen, pero también ingresar a todos los espacios significativos donde el niño se desenvuelve, creando una conexión entre estos espacios para beneficiar el desarrollo del niño.

Podemos observar como ambos autores nos hablan de un docente activo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, pero que permite que este proceso se centre en el niño, un docente que es capaz de dar un paso al lado para permitir que el protagonista sea el niño. Hablan de un docente que confía en sus alumnos y que no considera tener la verdad absoluta, sino que se permite aceptar los cuestionamientos e ideas de sus alumnos.

### **1.3 Los proyectos de investigación en la puesta en práctica del enfoque Reggio Emilia.**

Como mencionábamos en el punto anterior como parte del principio de progettazione, los proyectos son una estrategia utilizada en el marco de la filosofía reggiana. Dicha estrategia responde a la imagen de niño que se tiene, un niño autónomo, capaz, participante activo de su aprendizaje, curioso, y que se cuestiona (Correa y Estrella, 2011). Los proyectos de investigación enmarcados en la filosofía Reggio Emilia, son denominados como por Katz & Chard (2000) como una investigación profunda sobre un tema en específico. Aquella investigación se lleva a cabo por toda la clase, un grupo pequeño o en algunos casos un solo niño. Lo que caracteriza a un proyecto de una escuela reggiana es que los niños investigan para buscar respuestas a preguntas que ellos previamente se han formulado por si solos o en cooperación del maestro. Durante el desarrollo de los proyectos, los niños interactúan con personas, objetos y el ambiente, generando un aprendizaje significativo, siendo el protagonista del proyecto en el planteamiento, desarrollo y evaluación

Algunas características a tener en cuenta con los proyectos de investigación son las siguientes: los principios de la filosofía Reggio Emilia, el tema, el tiempo, la edad de los niños y los tipos de proyecto.

De acuerdo a Wurm (2005), si bien los proyectos son una estrategia que refleja el principio de *progettazione*, donde se establece al niño como investigador en base a su propio aprendizaje, a lo largo de los proyectos de investigación se observan de manera transversal los otros principios que enmarcan a esta filosofía.

Según, Katz & Chard (2000) los proyectos parten de temas que surgen en la cotidianidad, en un mundo que es familiar para ellos. El entorno más cercano a los niños es su comunidad y algún problema o tema que llame su atención generará en ellos el deseo de conocer o investigar. No obstante, los temas también pueden surgir en juegos espontáneos o quizás cuando ocurre algún evento inesperado.

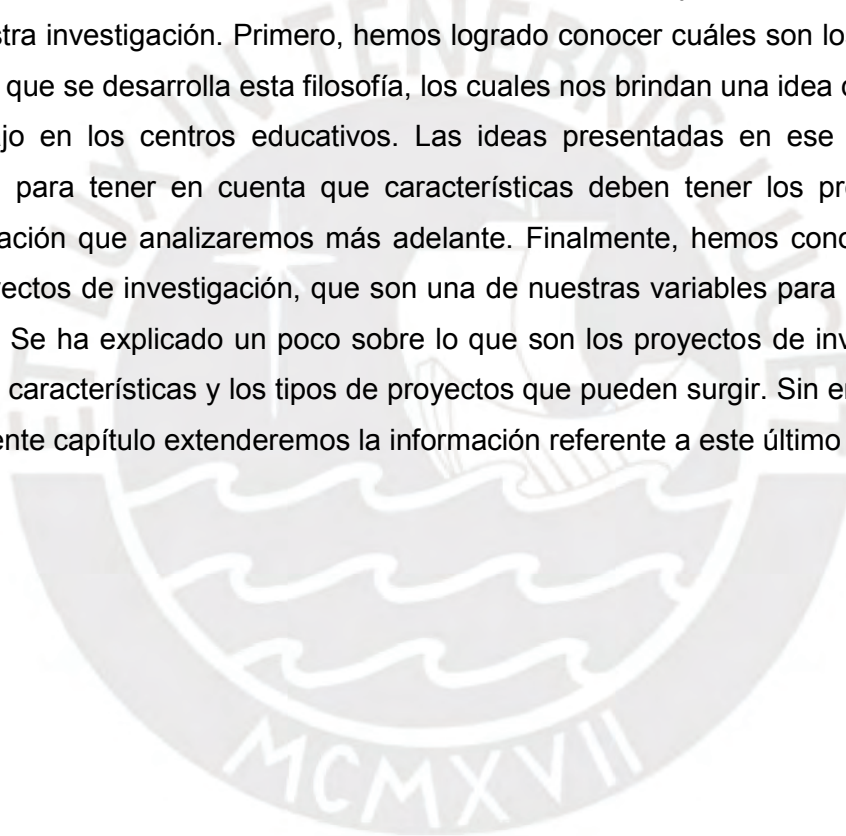
Por otro lado, el tiempo no es determinante cuando de proyecto se trata. El tiempo en los proyectos de investigación en las escuelas reggianas depende del tema en sí o de la edad. Si el tema aún es considerado interesante por los niños y surgen nuevas hipótesis el proyecto se podrá alargar por semanas o meses, incluso el tema puede ampliar los intereses y generar que las investigaciones se prolonguen desagregándose en sub temas. Por otro lado, enfocándonos en la variable de la edad, es importante resaltar que la edad de los niños puede influir en el tiempo de durabilidad del proyecto. Debemos tener en cuenta el desarrollo madurativo de los niños respecto a la edad y las habilidades que ya hayan desarrollado hasta ese momento, las cuales difieren de una edad a otra. Por ejemplo, el lenguaje, la madurez social, las capacidades cognitivas, entre otras. Sin embargo, no hay que olvidar las características individuales, circunstancias y experiencias de cada niño que pueden hacer que la edad madurativa difiera de la edad cronológica (Katz & Chard, 2000).

Finalmente, Wurm (2005), especifica dos tipos de proyecto que pueden ser desarrollados: los que surgen en relación al ambiente en el aula o los que están relacionados a la cotidianidad,

En primer lugar, se encuentran los proyectos que surgen en relación al ambiente. Este tipo de proyectos nace en los diferentes espacios en el aula, como los sectores de construcción o del hogar, pueden nacer por iniciativa de los niños o en algunos casos es la maestra quien observa como los niños utilizan el espacio y provoca con algún material.

En segundo lugar, tenemos los proyectos relacionados a la cotidianidad. Estos proyectos surgen a partir de las experiencias de los niños, que pueden ir desde las vacaciones o lo que observaron camino a casa. Asimismo, los diálogos o eventualidades que se dan en el mismo centro desencadenan temas interesantes que son discutidos por los niños. A partir de estas experiencias los niños establecen hipótesis que dirigen al proyecto en uno u otro camino, de acuerdo a los que ellos vayan descubriendo día a día.

En este segundo capítulo, hemos podido conocer sobre los antecedentes y momentos previos que han sido importantes para llegar a consolidar esta filosofía, Asimismo, hemos presentado puntos importantes que nos ayudarán en el desarrollo de nuestra investigación. Primero, hemos logrado conocer cuáles son los principios bajo los que se desarrolla esta filosofía, los cuales nos brindan una idea de cómo es el trabajo en los centros educativos. Las ideas presentadas en ese punto, nos servirán para tener en cuenta que características deben tener los proyectos de investigación que analizaremos más adelante. Finalmente, hemos conocido sobre los proyectos de investigación, que son una de nuestras variables para el presente estudio. Se ha explicado un poco sobre lo que son los proyectos de investigación, algunas características y los tipos de proyectos que pueden surgir. Sin embargo, en el siguiente capítulo extenderemos la información referente a este último punto.



## **CAPÍTULO 2**

### **EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES**

En el segundo capítulo de nuestro marco teórico, desarrollaremos todo lo correspondiente a las habilidades sociales. Se tomarán como puntos importantes, las concepciones, el desarrollo de las habilidades sociales en el nivel inicial y los factores que intervienen en las mismas.

#### **2.1 Concepciones sobre las habilidades sociales**

Para fines de la investigación hemos rescatado diferentes ideas que algunos autores han tomado para definir a las habilidades sociales, las cuales presentaremos a continuación. Luego optaremos por la construcción de una concepción propia que nos acompañará a lo largo de este estudio.

En primer lugar, Paula (2000) señala que el término “habilidades sociales” no cuenta con unanimidad en cuanto a su definición. Resalta el aporte de Trower (citado en Paula, 2000), quien comenta que todos parecemos conocer lo que son las habilidades sociales por intuición o por alguna experiencia previa; sin embargo, no puede haber unificación en la terminología.

En este sentido, Paula (2000) explica que esta falta de unanimidad se debe a que “la conducta socialmente competente no constituye un rasgo unitario ni generalizado y está determinada situacionalmente; es decir en función de las características de la situación y dependiendo el contexto” (p.23). En otras palabras, una conducta puede resultar habilidosa en un contexto, pero quizás en otro no.



Otra característica particular del concepto de habilidad social, que resalta Paula (2000), es que el término “habilidad” hace referencia a una modificación de la conducta, la cual no es un rasgo de personalidad; es decir, las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos. Por ello, el ambiente y contexto ocupan un papel importante.

A diferencia de Paula, Monjas (1997), presenta una definición específica de las habilidades sociales y las define como conductas o destrezas sociales adquiridas y aprendidas, las cuales se requieren para ejecutar tareas de índole personal y que se ponen en acción mientras el individuo se encuentra en interacción con alguien más.

Monjas (1997), brinda una concepción en base a las habilidades sociales donde considera tres aspectos importantes de las mismas: el medio en que estas se adquieren, la función principal de las mismas, y la importancia de la interacción con el otro.

Por su parte, Michelson (1987), considera, al igual que nuestra primera autora que no existe una concepción específica. Sin embargo, presenta su propia definición de manera peculiar, describiendo las características inherentes de las habilidades sociales. Entre ellas podemos encontrar que:

- Las habilidades sociales se adquieren a través de aprendizajes como la observación, la imitación, el ensayo y la información.
- Las habilidades sociales pueden incluir comportamientos tanto verbales no verbales, así como específicos y discretos.
- La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio.

Así, observamos que muchas de las características expresadas por Michelson (1987), coinciden con los autores ya mencionados, ya que, si bien utilizan términos diferentes, se complementan unos a otros, y se basan en la misma idea.

Para fines de nuestra investigación, presentaremos una definición, la cual es resultado de todo lo previamente señalado. Las habilidades sociales son comportamientos o conductas que están directamente ligadas a la interacción con el otro. Son adquiridas por aprendizaje social y se ven influenciadas fuertemente por las oportunidades que brinda el ambiente o el contexto. Asimismo, están enmarcadas en un contexto cultural y social predeterminado.

Para Tapia (1998), las primeras habilidades sociales que el niño va adquiriendo se basan en tres pilares que resultan la base para lo que vendrá



luego. La autoafirmación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. La autoafirmación tiene su raíz en la identidad, el reconocimiento de uno mismo, ser capaz de reconocer y dar a conocer gustos y preferencias, poder preguntar porque y tener la seguridad y el empoderamiento necesario para enfrentar situaciones agradables o desagradables. La toma de decisiones, la cual se relaciona a la seguridad, pero también a ser consecuente con nuestras decisiones. Y finalmente, la resolución de conflictos, que implica lograr comunicar lo que nos ocurre en el momento para luego buscar una solución de manera conjunta.

Habiendo expresado esto como los primeros aspectos a desarrollar si hablamos de habilidades sociales, pasaremos a los diferentes enfoques de las habilidades sociales relacionados a la educación inicial.

## **2.2 Las habilidades sociales en educación inicial y sus enfoques**

Las habilidades sociales constituyen un aspecto fundamental en el desarrollo infantil. Facilitar el crecimiento integral del niño depende en muchas ocasiones que ellos sean capaces de relacionarse con sus pares, expresar emociones y experiencias previas, así como iniciarse en el proceso de autonomía, tanto personalmente como en el autocuidado (Tapia, 1998).

Para Jiménez (1979), la apertura a otros mundos sociales como los son la escuela, los amigos o la sociedad representan un hito importante en la vida del niño. Por lo tanto, no debemos dejar de considerar este terreno al momento de enfocarnos en el ámbito social; tal como expresa Valles (1996), el periodo de la infancia es realmente crítico para el desarrollo de las habilidades sociales.

Por otro lado, si retomamos la idea de Monjas (1997), de que las habilidades sociales son comportamientos que se aprenden y construyen, encontramos que se han planteado diversas estrategias reflejadas en programas de entrenamiento de habilidades sociales, que trabajan con un grupo etario y bajo objetivos específicos. La importancia de la adquisición de las habilidades sociales ha generado que muchos programas estén dirigidos a un grupo etario que se encuentra cursando el nivel de educación inicial. Para Valles (1996), en esta etapa específica, resulta de mayor interés las habilidades del inicio de interacción al juego, los saludos, las expresiones de cortesía, etc.

Se tomarán en cuenta tres programas de entrenamiento de habilidades sociales, estos nos brindarán alcances respecto a las habilidades sociales básicas pertinentes a una edad específica, para fines de nuestra investigación hemos optado por estos tres que se centran en la edad preescolar. Cada

programa que será mencionado establece una clasificación propia enfocada en los objetivos de cada uno de ellos. Sin embargo, Paula (2000), establece que la separación o segmentación de las habilidades sociales es obviamente artificial, ya que en realidad en el día a día no existe tal división, sino que dichas habilidades o sub habilidades que pueden surgir, se entremezclan y casi se funden y confunden, las unas con las otras. No obstante, se establecen clasificaciones por fines de organización. Es importante tomar en cuenta lo antes mencionado pues al finalizar este punto construiremos una clasificación propia que permitirá continuar con nuestra investigación.

Para Tapia (1998), las bases sobre las que se desarrollan los diversos programas de habilidades sociales.

El primer programa a presentar es el de Álvarez Pillado, Álvarez Monteserín, Cañas, Jiménez, y Petit en Paula (2000), y lleva como título “El programa de desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años”. Este programa fue planteado partiendo de la idea de que para el éxito escolar los niños desde la etapa preescolar deben adquirir habilidades sociales de dos índoles: autonomía personal e interacción social. El objetivo principal de este programa es aprender tareas sencillas, aprender a ser libres, responsables, solidarios y críticos desde pequeños. La autora toma como referencia para su propia investigación solo el aspecto de habilidades sociales básicas dejando de lado lo referente al desarrollo de la autonomía. Se basa en cuatro puntos: interacción en el juego, expresión de emociones, autoafirmación y conversación. Dentro de cada punto existen ítems que responden a una edad específica, en base a la cual se da desarrollado la organización de dicho programa (Paula, 2000).

Cuadro 1.

El programa de desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años de Álvarez, Álvarez, Cañas; Jiménez y Petit.

INTERACCIÓN SOCIAL – 3 AÑOS
<p>I. Interacción en el juego</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acepta jugar con los compañeros</li> <li>- Proponer iniciativas de juego</li> <li>- Participar en el juego que proponen otros</li> <li>- Saber dejar y pedir juguetes</li> </ul>

## II. Expresión de emociones

- Ser comunicativo
- Contactar ocularmente cuando habla
- Ser capaz de recibir con agrado las alabanzas
- Ser capaz de emplear un tono de voz adecuado

## III. Autoafirmación

- Saber defenderse
- Ser capaz de expresar sus quejas sin agresión
- Ser capaz de preguntar por qué

## IV. Conversación

- Ser capaz de respetar los distintos turnos en la conversación
- Contar espontáneamente cosas que ha visto o hecho
- Completar gestualmente su comunicación verbal
- Saber escuchar

# INTERACCIÓN SOCIAL 4-6 AÑOS

## I. Interacción en el juego

- Buscar compañeros de juego
- Proponer iniciativas de juego
- Participar en el juego que le sugieren otros niños

## II. Expresión de emociones

- Saberse hacer agradable y simpático
- Ser capaz de mantener un tono acorde a la situación
- Ser capaz de expresar con gestos sus distintas emociones: alegría, tranquilidad, tristeza, enfado, etc.
- Ser capaz de recibir con agrado las alabanzas de los demás.
- Ser capaz de decir cosas que le gustan de los otros.

## III. Autoafirmación

- Saber defenderse
- Saber decir no de forma apropiada
- Saber manifestar lo que le interesa o lo que le desagrada
- Saber expresar quejas
- Ser capaz de preguntar por qué
- Ser capaz de preguntar sobre lo que no conoce
- Ser capaz de pedir favores
- Ser capaz de razonar o argumentar sus acciones

## IV. Conversación

- Ser capaz de mantener la atención en la conversación respetando turnos
- Aportar opiniones propias o comentarios
- Expresar espontáneamente acontecimientos en los que ha estado implicado
- Ser capaz de contestar las preguntas que se realizan.

Fuente: (Paula, 2000, p.165)

Por otro lado, tenemos el programa desarrollado por Michelson (1987), el cual se titula “El Programa de Habilidades Sociales en la Infancia”. A diferencia del programa de Álvarez, et al, citado en Paula (2000), la organización de este se plantea en módulos que engloban temas específicos. Michelson (1987) dirige su programa a la población infantil sin un rango de edad específico; mientras que, Álvarez, et al, citado en Paula (2000) presenta dos apartados, uno dirigido a los tres años y otro al rango entre cuatro y seis años de edad. Por ello, al momento de recoger información para nuestra investigación, tomaremos en cuenta el desarrollo propio de la edad de nuestra muestra.

En cuanto a similitudes con el programa anterior, en este se toman algunos temas similares o que quizás están más explícitos en uno y más resumidos en otro. En tanto al programa de Álvarez, et al. Citado en Paula (2000), este nos brinda algunos ítems que responden a cada punto y que pueden ser tomados de insumo para una lista de habilidades propios de la edad; en cambio Michelson (1987), se enfoca en desarrollar los temas que considera importante y más allá de brindar ítems nos da información relevante que permite enriquecer lo que podamos saber respecto a algunas habilidades sociales y por qué priorizar en estas.

Michelson (1987) plantea como objetivo principal “enseñar y mejorar las habilidades interpersonales y de comunicación para preparar al niño(a) para la participación competente y eficaz en diversos aspectos de la interacción humana” (Michelson, 1997, p.73).

Este programa cuenta con quince módulos, los cuales presentan un fundamento teórico que ha permitido que sean tomados en cuenta por Michelson (1987) y que son desarrollados a continuación.

1. Hacer cumplidos, la capacidad de reaccionar de forma positiva ante los demás tiene ventajas, tanto para quien recibe el cumplido como para quien lo ofrece. Esto genera un círculo de dar y recibir que enriquece a la autoestima de ambas partes.

2. Formular quejas. Esta habilidad requiere de reconocer el momento específico para realizarlo. Esta acción previene las manifestaciones de rabia y frustración, y contribuyen de manera eficaz al momento de recibir una queja, generando una interacción saludable con apertura a las opiniones de los demás
3. Dar una negativa o decir no. Los niños que aprenden a rechazar peticiones apropiadamente tienen un mayor control de sus interacciones sociales. Asimismo, comprende la importancia de su contribución al aceptarla
4. Pedir favores. La importancia de poder pedir favores no guarda relación con alguna dependencia del niño al adulto o la incapacidad. Pedir favores implica que el niño sea capaz de organizar y verbalizando sus deseos y necesidades de forma positiva y clara.
5. Preguntar por qué. Sirve de medio para conseguir u obtener información adicional respecto a una situación específica, esto puede influir en la decisión posterior.
6. Solicitar un cambio de conducta. En las interacciones sociales el solicitar un cambio de conducta de manera adecuada, le brinda al niño un mayor impacto en el ambiente social, reduciendo su riesgo de ser antagónico o antisocial.
7. Defender los propios derechos. Esta habilidad consta de tres etapas que se relacionan con el desarrollo madurativo de cada individuo. De acuerdo, a lo expresado por Michelson (1987), las personas primero deben lograr reconocer sus derechos, para luego identificar si estos están siendo violados, y finalmente de manera asertiva defenderlos. En el caso de los niños, el autor expresa que esto se da de manera paulatina y en relación a su desarrollo.
8. Conversaciones. En los niños la conversación es esencial para el desarrollo social. La interacción de los niños con sus pares y con los adultos a su alrededor, se basan en su mayoría en conversaciones diádicas y grupales. Las conversaciones contribuyen a la capacidad del niño para obtener información y compartirla. Estas constan de tres partes, iniciar, desarrollar y terminar la conversación. Es importante que tengamos en cuenta que las conversaciones requieren de un componente importante, el lenguaje verbal.



9. Empatía. Tener empatía hacia una persona por una situación en específica por la que se está transitando significa que se comprende, que se está preocupado, que se es sensible, que se respeta. En los niños, la empatía es un signo de madurez social, donde el niño poco a poco se preocupa por lo que ocurre con las personas a su alrededor.
10. Habilidades sociales no verbales. La comunicación no verbal acompaña a la comunicación verbal y la enriquece ayudando a expresar afecto e intensidad al mensaje, así como contribuyendo al receptor a descifrar el mensaje con mayor facilidad.
11. Interacciones con estatus diferente. Estas interacciones implican el establecer una diferenciación entre algunas personas, sea por un cargo o por un tema étéreo. Estas diferencias vienen cargadas de cambios, que en su mayoría se reflejan en la forma de interactuar. En el caso de los niños, si estos no se están interactuando con sus pares, lo hacen con sus padres o maestros, que calzan como personas de estatus diferente debido a la diferencia de edades.
12. Interacciones con el sexo opuesto. Este módulo se centra en la interacción entre ambos sexos. Michelson (1987), hace referencia a lo complicado que puede ser no lograr interactuar con el sexo opuesto en una edad adulta y lo trascendental que resulta tocar este tema desde la infancia.
13. Tomar decisiones. La toma de decisiones no resulta un hecho sencillo para algunas personas, debido a que la toma de decisiones implica ser consecuentes con la decisión que hemos tomado; es decir, aceptar las consecuencias que nuestras decisiones pueden acarrear.
14. Interacciones de grupo. Este tipo de interacciones implica un mejor manejo de las conversaciones debido a que interactúan a la vez más de dos personas. Se debe cuidar el hecho de no monopolizar la conversación, lo que implica un respeto hacia las demás personas que la integran y una espera. Por otro lado, también implica atención hacia la persona que habla y entender cómo funciona su lenguaje verbal y no verbal para brindarnos un mensaje específico.
15. Afrontar los conflictos. Resolución. La capacidad de resolver conflicto es evidencia de madurez humana. Las personas deben aprender que siempre puede existir una incongruencia que genere el conflicto, el cual es parte integrante de la interacción social; las diferencias entre las



personas enriquecen esta interacción y lo esencial es aprender a resolverlos de manera asertiva.

Los módulos que han sido descritos anteriormente nos muestran la perspectiva de este autor, quien considera que estos quince módulos son fundamentales en lo que respecta a habilidades sociales en la población infantil y que además tiene un alto interés por explicar las repercusiones en la adolescencia o adultez. De acuerdo a la línea que sigue nuestra investigación estamos de acuerdo con algunos de los módulos y en algunos casos no concordamos completamente con lo expresado dentro de cada uno de ellos. Es relevante esta información, debido a que tomaremos como inspiración algunos puntos de este programa para revisarlos desde una perspectiva diferente que responda a las características del marco en el que se engloba nuestra investigación, la filosofía Reggio Emilia.

Cuadro 2.

El programa de habilidades sociales en la infancia.

EL PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES EN LA INFANCIA
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hacer cumplidos</li> <li>2. Formular quejas</li> <li>3. Dar una negativa o decir no</li> <li>4. Pedir favores</li> <li>5. Preguntar por qué</li> <li>6. Solicitar cambio de conducta</li> <li>7. Defender los propios derechos</li> <li>8. Conversaciones</li> <li>9. Empatía</li> <li>10. Habilidades sociales no verbales</li> <li>11. Interacciones con estatus diferentes</li> <li>12. Interacciones con el sexo opuesto</li> <li>13. Tomar decisiones</li> <li>14. Interacciones de grupo</li> <li>15. Afrontar los conflictos. Resolución.</li> </ol>

Fuente: Michelson (1987).

Finalmente, tenemos el programa expuesto por Monjas (1997), cuyo título es “Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)”. Este programa tiene como objetivo “promover la competencia social en niños(as) en edad escolar lo que significa el fomento de las relaciones interpersonales positivas con los iguales y con los adultos de su entorno social” (Monjas, 1995, p. 45). Asimismo, su diseño está dirigido a aulas de educación infantil, primaria y secundaria. Este programa presenta similitudes con el programa de Álvarez, et al, citado en Paula (2000) pues toma en cuenta puntos como las habilidades sociales básica de interacción, también hace referencia a las emociones a las habilidades conversacionales, así como a la solución de problemas que el primer autor lo expresa como habilidades para la autoafirmación. De igual manera presenta similitudes con los módulos presentados por Michelson (1987), como el punto de habilidades conversacionales relacionado con el módulo conversaciones, habilidades para relacionarse con los adultos relacionado con interacciones con estatus diferentes, y habilidades de soluciones de problemas, relacionado afrontar conflictos. Resolución. Son notables las similitudes, pero también las diferencias desde la organización hasta la priorización de algunos puntos en específico. En tanto a Monjas (1997), plantea la clasificación de su programa en el siguiente cuadro.

Cuadro 3.

Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar.

<b>1. HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS DE INTERACCIÓN</b>
1.1 Sonreír y reír 1.2 Saludar 1.3 Presentaciones 1.4 Favores 1.5 Cortesía y amabilidad
<b>2. HABILIDADES PARA HACER AMIGOS Y AMIGAS</b>
2.1 Reforzar a los otros 2.2 Iniciaciones sociales 2.3 Unirse al juego con otros

2.4 Ayuda
2.5 Cooperar y compartir
<b>3. HABILIDADES CONVERSACIONALES</b>
3.1 Iniciar conversaciones
3.2 Mantener conversaciones
3.3 Terminar conversaciones
3.4 Unirse a la conversación de otros
3.5 Conversaciones de grupo
<b>4. HABILIDADES RELACIONADAS CON LOS SENTIMIENTOS, EMOCIONES Y OPINIONES</b>
4.1 Autoafirmaciones positivas
4.2 Expresar emociones
4.3 Recibir emociones
4.4 Defender los propios derechos
4.5 Defender las propias opiniones
<b>5. HABILIDADES DE SOLUCIONES DE PROBLEMAS</b>
5.1 Identificar problemas interpersonales
5.2 Buscar soluciones
5.3 Anticipar consecuencias
5.4 Elegir una solución
5.5 Probar la solución
<b>6. HABILIDADES PARA RELACIONARSE CON ADULTOS</b>
6.1 Cortesía con el adulto
6.2 Refuerzo al adulto
6.3 Conversar con el adulto
6.4 Peticiones al adulto
6.5 Solucionar problemas con adulto

Fuente: Monjas (1997)

Luego de haber presentado tres de los programas más significativos para el desarrollo de habilidades sociales en este grupo etario específico, tomaremos en cuenta las diferentes clasificaciones expuestas para el desarrollo de nuestra investigación. Por ello, desarrollaremos un cuadro que rescate lo más trascendental de cada programa y será utilizado como un instrumento de nuestra investigación (Anexo N.º 5).

### 2.3 Factores que intervienen en el desarrollo de las habilidades sociales

En el día a día, los niños suelen relacionarse de diferentes maneras entre sus pares y con los adultos. Sin embargo, existen diferentes factores que intervienen en el desarrollo de las habilidades sociales, en esta edad en específico. Si bien muchos autores presentan diversidad de factores, tomaremos en cuenta los más significativos para la edad trabajada en la presente investigación, así como para la escuela. Nos enfocaremos en factores internos y externos.

Dentro de los factores internos, tenemos el desarrollo del niño en rasgos generales y puntualmente el desarrollo del habla.

En cuanto a la **etapa de desarrollo** en la que la muestra se encuentra, presentaremos algunas características. Los niños de tres años se encuentran cruzando la línea de presentar un egocentrismo neto a empezar a socializar con sus pares. Esta socialización se verá favorecida por el lenguaje y esto se verá en el incremento de las conductas empáticas que permitirán que se sitúe en las experiencias emocionales del otro. Es importante resaltar lo que se menciona en base a las relaciones entre iguales que se empiezan a dar en esta edad. Las selecciones que realizan los niños entre sus pares, se dan gracias a las semejanzas en los atributos que se consideren relevantes en esta edad, como las preferencias por los juegos o juguetes, estilos de juegos, o intereses semejantes (Pérez, et. al, 2011),

En cuanto al **desarrollo del habla**. De acuerdo a Caballo (1999), las habilidades sociales se componen tanto de habilidades verbales como no verbales. Muchas de las conductas no verbales son observables y suelen ser adquiridas por los niños desde pequeños, tales como gestos, miradas, sonrisas, expresiones faciales, postura corporal, contacto físico, entre otros. (Valles, 1996) Sin embargo, para lograr el desarrollo de una habilidad social en sí, es importante el desarrollo del habla, en lo cual nos enfocaremos a continuación.

Para Pérez, N.; Navarro, I y Cantero, M. (2011), el desarrollo del habla del niño de que se encuentra entre los 2 y 6 años se ve afectados por diversos factores. En primer lugar, la estimulación que está dirigida principalmente al ambiente familiar ya que es el primer ente socializador del

niño. Por otro lado, la madurez neurofisiología es imprescindible para la adquisición del lenguaje, así como el marco sociocultural en el que el niño se desarrolla. Habiendo establecido algunos factores, pasaremos a anotar algunas características propias del lenguaje en esta edad. Los niños de tres años pasan a incrementar enormemente su vocabulario, aparecen precisiones en las frases, artículos y las expresiones se hacen cada vez más largas y complicadas. Formas oraciones, enlazan palabras y son capaces de elaborar pequeñas narraciones, que expresen sus deseos, comparaciones o percepciones sobre la realidad, Asimismo, son capaces de contar experiencias significativas.

Dentro de los factores externos, nos referiremos al ambiente, la actitud de los adultos y para relacionarlo a nuestro espacio de estudio, el modelo educativo.

En cuanto al **ambiente**, Caballo (1999), lo considera imprescindible para el desarrollo de las habilidades sociales. Al respecto, Tapia (1998), se enfoca en el ámbito escolar específicamente y considera que el ambiente influye y determina en gran medida la conducta humana. Para ella, el ambiente es un conjunto de circunstancias que rodean a la persona, la familia, su contexto, el estrato social y el lugar donde se habita. Durante esta primera infancia el ambiente más cercano al niño suele ser el hogar y la familia, así como los más influyentes y determinantes.

Para Tapia (1998), el ambiente es fundamental para el aprendizaje de las habilidades sociales, y más aún en el niño pequeño. Recordemos que estas con las primeras experiencias del niño en cuanto a interacción social se refieren. Por lo tanto, el niño presenta una conducta y la reacción frente a esta hace que se refuerce o se extinga. Y es aquí donde radica la importancia de la actitud de los adultos frente a la adquisición de habilidades sociales. Los adultos no solo refuerzan o extinguen estas conductas en los niños, sino que también sirven de modelos de imitación

**El papel del adulto** en el desarrollo de las habilidades sociales, se basa en ofrecer un modelo adecuado para que el niño aprenda; es decir, no podemos pretender que el niño utilice sus palabras para resolver un problema, si es que cuando hay un problema en clase la docente grita o toma acciones muy diferentes a la conciliación. Otro aspecto importante es



el reforzamiento, muchos docentes tienden a resaltar las conductas negativas de los niños, sin embargo, hacen que las positivas se pasen por alto. Es imprescindible tener en cuenta que los niños aprenden mediante el ensayo, error y no podemos pretender encontrar perfección (Tapia, 1998).

Finalmente, tomaremos en cuenta un aspecto mencionado en el libro de Pérez, et al. (2011), quien rescata la influencia del **modelo educativo** para el desarrollo social de los niños. En este caso no nos explayaremos en base a esto pues ya hemos contextualizado el modelo educativo. Sin embargo, consideramos importante tomarlo en cuenta dentro de los factores; ya que parte fundamental de nuestro estudio es determinar las habilidades sociales desde esta filosofía educativa.

En conclusión, a lo largo de este capítulo, hemos considerado muchos aspectos importantes en base al desarrollo de habilidades sociales. Las habilidades sociales son conductas aprendidas y muchos autores consideran importante la primera infancia para su desarrollo. Asimismo, hemos podido desarrollar algunos programas para el desarrollo de habilidad sociales en la primera infancia, lo cual nos ha servido de insumo para la construcción de un instrumento de observación (Anexo N.º 5). Finalmente, hemos expuesto algunos factores externos e internos que influyen fuertemente la adquisición de las habilidades sociales y que serán de vital insumo para comprobar el objetivo que esta investigación se esta planteando.



### **CAPÍTULO 3**

#### **EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES EN LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL ENMARCADOS EN LA FILOSOFÍA REGGIO EMILIA**

En este capítulo nos dedicaremos a extender la información relevante a los proyectos de investigación. Ya hemos conocido sobre su definición y algunas características resaltantes. Sin embargo, es importante conocer cuáles son las fases que este sigue, cual es el rol del docente y principalmente la relación entre el desarrollo de estos y las habilidades sociales, dado que son nuestras dos variables de estudio.

##### **3.1 El proceso de un proyecto de investigación bajo la filosofía Reggio Emilia**

Los proyectos de investigación enmarcados en la filosofía Reggio Emilia en cuanto al tiempo de duración son flexibles. Esta flexibilidad se traslada a la estructura del mismo, ya que no existe una separación en fases o partes. Sin embargo, para fines explicativos existen algunos autores que establecen fases explicando el proceso que enmarca el trabajo que se realiza. (Berasaluce, 2008). Para Katz & Chard (2000), los proyectos presentan tres fases en su desarrollo que se basan en el inicio, desarrollo y cierre; mientras que, para Wurm (2005), el proyecto se divide en el inicio del proyecto, hacemos preguntas y esperamos; desarrollando la idea del proyecto; llevando a cabo el proyecto; y documentamos el proyecto.

Tomaremos los datos más relevantes de cada autor integrando ambas informaciones para brindar una idea del proceso que puede seguir un proyecto enmarcado en esta filosofía.

**Empezando un proyecto.** Hacemos preguntas y observamos. De acuerdo a Berasaluce (2008), el interés de los niños sobre un tema específico puede generarse en cualquier momento, puede ocurrir al leer un cuento, al comentar sobre alguna experiencia familiar, durante el juego en algún sector o algún encuentro entre dos niños que genera una conversación.

Para Katz & Chard (2000), los momentos de asamblea pueden ser ideales para promover el interés sobre algún tema, la docente puede mencionar alguna experiencia, mostrar imágenes o hacer recordar a los niños sobre alguna conversación previa que tuvieron, esto generará que se compartan experiencias y conocimientos de cada niño. Observamos que el papel del docente es fundamental en cuanto a la observación y escucha sobre las experiencias de los niños y como las traduce en oportunidades de aprendizaje. En esta etapa se generarán los primeros cuestionamientos que deben ser compartidos entre los niños buscando entre ellos alguna respuesta, esto puede generar conflictos, ideas en común o discrepancias. Es importante que la docente acepte estas ideas o cuestionamientos mostrando interés sobre sus ideas y promoviendo el poder continuar indagando (Wurm, 2005).

**Desarrollando la idea del proyecto,** Comprobemos nuestras hipótesis y generemos más. Según Wurm (2005), cada planteamiento de hipótesis o idea genera en los niños el interés por descubrir. En esta fase es importante resaltar la continuidad que se le da al tema de investigación. Gracias a las diferentes experiencias que los niños puedan vivir, el tema puede enriquecerse, degenerar en subtemas o complejizarse.

Para Katz y Chard (2000), existen algunas estrategias que pueden usar las maestras para dar continuidad al proyecto, estas pueden estar dentro o fuera del aula, o involucrar a la familia y/o comunidad; asimismo, no es necesario que todas las estrategias estén presentes a lo largo del proyecto, recordemos que esto dependerá de la edad y del tema.

Estas estrategias se pueden evidenciar en los espacios del aula, con la participación de la familia y comunidad, visitas de estudio, y uso de recursos.

- En los espacios del aula. Los diferentes sectores del aula pueden contribuir a la indagación del tema, buscando diferentes medios para expresarse en los lenguajes del niño, este puede buscar la

forma de expresarse que le permita demostrar sus ideas como la escultura, pintura, cerámica, arcilla, entre otras. Estos trabajos individuales o grupales se pueden mostrar a todo el grupo, a los niños del proyecto, a todo el salón, a todo el nido o incluso a la comunidad en general. Estos trabajos pueden colocarse en un panel al que todos tengan acceso, o alguna idea que surja de los niños. Todas estas experiencias vividas por los niños son guiadas más no intervenidas por la docente, por ello, genera en los niños discusiones en torno a lo que se quiere hacer, que se lleguen a acuerdos, incluso que existan desacuerdos o falta de unanimidad. Estas situaciones buscan promover en los niños el desarrollo de ciertas habilidades sociales que le permitan recrear situaciones de la vida real, que los adultos viven día a día y que a pesar de ser un juego sepan cómo lidiar con ello.

Si el tema del proyecto genera en los niños un juego de roles, la docente puede ambientar un nuevo sector que permita que este juego se dé libremente. Asimismo, es importante resaltar que la docente no implementará este espacio alejada de la opinión de los niños. Usualmente se colocan algunos implementos para proponer el juego, y luego surgen ideas e hipótesis de los niños quienes buscarán más objetos o cambios en el lugar que hará que su juego sea más rico.

- Con la participación de la familia y la comunidad. Durante el proyecto, los padres pueden participar de diferentes maneras, esto demostrará a los niños lo importante que es su trabajo. La mayoría de temas que aparecen para el desarrollo de un proyecto suelen nacer de las experiencias vividas en la familia; Por otro lado, en algunos casos los padres guardan mucha relación con el tema en cuestión. Por ejemplo, si el tema son las construcciones altas y tenemos un papá ingeniero, los niños le pueden realizar algunas preguntas o puede acompañarlos durante las construcciones. Por otro lado, si el interés se enfoca en la tienda, podemos visitar la tienda del barrio donde los niños tendrán un acercamiento al funcionamiento de la tienda o alguna otra hipótesis que se hayan generado

- Visitas de estudio. Los niños visitar lugares que guarden relación con el tema que se está trabajando. Lugares como el museo, el parque, u otros que permitan que puedan tener otras experiencias y que les de otras perspectivas sobre el tema. Por otro lado, si el interés se enfoca en la tienda, podemos visitar la tienda del barrio donde los niños tendrán un acercamiento al funcionamiento de la tienda o alguna otra hipótesis que se hayan generado
- Uso de recursos. También es importante que hagamos uso de algunos recursos como libros, enciclopedias, videos, internet, entre otros.

Gracias a la variedad de experiencias vividas por los niños, estos pueden comprobar sus hipótesis y generar nuevas, este tipo de investigación puede llevar a que el tema se extienda hacia otros subtemas o se complejice.

Es esta segunda fase, observamos cómo los niños enriquecen sus experiencias y construyen su aprendizaje mediante la comprobación de sus hipótesis, se relacionan con sus compañeros y adquieren seguridad y autonomía durante todo el proceso. En esta fase, al igual que en la anterior es importante traer a cuenta uno de los principios de Reggio Emilia, la documentación, ya que, de esta manera, la docente podrá guiarse sobre el proceso de sus niños, dar continuidad, además de ser un insumo para mostrar a los padres

**Cerrando el proyecto.** Fin del proyecto. Para Katz & Chard (2000), el fin del proyecto lo delimitan los niños, cuando el interés decrece o cuando ya no existen nuevos cuestionamientos sobre el tema. El cómo se cierre el proyecto puede ser una idea compartida por la docente hacia los niños o en cooperación con ellos. Algo importante sobre los proyectos en las escuelas reggianas es que al involucrar a la familia como a la comunidad, el proyecto puede ser mostrado a todos en paneles. Asimismo, los niños pueden llevar consigo un producto en físico con sus trabajos, como un cuento, o una recopilación de todo lo que han vivido. Sin embargo, esto no es lo único ya que dependiendo de la edad los mismos niños pueden hacer sus presentaciones a quienes quieran mostrarles el proyecto.

Finalmente, hemos enmarcado todo el proceso que se sigue a lo largo de un proyecto enmarcado en la filosofía Reggio Emilia en educación inicial. Si bien de

acuerdo a las capacidades y edad de los niños pueden variar algunos aspectos, la gran mayoría de ellos nos dan una idea general del desarrollo del proyecto.

A continuación, presentaremos un cuadro de resumen de lo ya explicado.

Cuadro 4. Cuadro resumen del proceso de un proyecto enmarcado en la filosofía Reggio Emilia

Fase	Rol del Niño	Rol del docente
Empezando un proyecto: Hacemos preguntas y observamos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidencia algún tema de interés en su juego.</li> <li>• Comenta sobre alguna experiencia durante los momentos de asamblea.</li> <li>• Pone en práctica habilidades sociales como llegar a acuerdos, escucha, esperar su turno, entre otras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar el juego de los niños y llevar el tema de interés a una puesta en común.</li> <li>• Propiciar la indagación</li> <li>• Escuchar las experiencias de los niños.</li> <li>• Vincular lo expresado por los niños con lo cotidiano y real.</li> </ul>
Desarrollando la idea de un proyecto: Comprobemos nuestras hipótesis y generamos más	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presenta hipótesis propias en torno al tema de interés.</li> <li>• Comprueba hipótesis y generan nuevas.</li> <li>• Aporta con ideas propias en relación al tema de interés.</li> <li>• Trae a clase información sobre experiencias vividas en otros espacios fuera del aula.</li> <li>• Pone en práctica habilidades sociales como llegar a acuerdos, escucha, esperar su turno, entre otras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar continuidad al tema de interés</li> <li>• Hace uso de algunas estrategias para profundizar en el tema: visitas de estudio, uso de recursos, participación de la familia y comunidad.</li> <li>• Generar nuevos cuestionamientos en los niños en relación al tema de interés.</li> <li>• Utilizar el ambiente como tercer maestro, generando nuevas experiencias de juego.</li> </ul>



Cerrando el proyecto: Fin del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No existen nuevos cuestionamientos en torno al tema</li> <li>• Enfoca su interés en otros temas que pueden o no estar relacionados a su principal interés</li> <li>• Llega a acuerdos para generar el cierre del proyecto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observar si el interés decrece</li> <li>• En cooperación con los niños acompañar la actividad de cierre.</li> </ul>
--	---	--

Fuente: Berasaluce (2008), Katz y Chard (2000), Wurm (2005)

### 3.2 Rol del docente en los proyectos de investigación bajo la filosofía Reggio Emilia

Es imposible desligar el rol docente al momento de explicar cada fase en la que se desarrollará el proyecto. Sin embargo, en este apartado colocaremos algunas características generales que pueden haber sido ya mencionadas, pero que enmarcaran el trabajo docente durante estos proyectos.

Los maestros, como los niños y cualquier persona, sienten la necesidad de crecer en sus competencias; quieren transformar sus experiencias en pensamientos, los pensamientos en reflexiones y las reflexiones en nuevos pensamientos y nuevas acciones, ellos también sienten la necesidad de hacer predicciones, de tratar de interpretarlas...los maestros tienen que aprender a interpretar durante el proceso en marcha más que a esperar evaluar resultados (Loris Malaguzzi, citado por Wurm, 2005, p. 94).

El autor argumenta que el trabajo docente durante los proyectos es el de guiar y acompañar todo el proceso que el niño vive. Mostrar empatía con los asombros y nuevos descubrimientos generando en ellos reflexiones y no simplemente ser una fuente que imparte conocimientos. La docente no debe esperar a ver resultado, la docente debe concentrarse en el proceso.

Por otro lado, Katz & Chard (2000), encuentran que la docente debe tener ciertas características:

- Los procesos son muy importantes en los proyectos porque los niños trabajan individualmente y en pequeños grupos por un tiempo determinado. Gracias a ello, la docente puede mantener un acompañamiento más cercano a los niños que se encuentran allí, siendo receptiva con las ideas que escucha y planteando nuevas preguntas que ayuden a enriquecer la investigación.

- La docente debe brindar a los niños los espacios propicios para la investigación, acompañado de diferentes medios expresivos, como las artes plásticas, la dramatización, o algún lenguaje que contribuya al desarrollo de la investigación.
- La docente debe hacer sentir a los niños que cada aporte y trabajo que realizan es realmente valioso. Asimismo, permite que los niños al indagar en colectivo se sientan parte de un grupo y experimenten el proceso de estar juntos. Por lo tanto, la docente debe ser acompañante y promotor de la investigación.
- La docente provoca el cuestionamiento y ayuda a que sus alumnos elaboren hipótesis mediante la formulación de preguntas abiertas de diferentes tipos.
- La docente debe generar en los niños conflictos cognitivos, donde el niño enfrente sus conocimientos previos frente a esta nueva experiencia.
- La docente debe permitir a los niños cometer errores, trabajar en base a la exploración y al ensayo-error.

La docente reggiana es una docente investigadora que acompaña a los niños, pero también despierta su interés por descubrir, recupera su capacidad de asombro y no se limita al momento de proponer y probar, pues no tiene temor a equivocarse (Education Scotland, 2006)

### **3.3 Proyectos de investigación y habilidades sociales.**

Un objetivo general del desarrollo de proyectos es cultivar la mente del niño pequeño. En su sentido más amplio, el término mente no incluye sólo conocimientos y habilidades, sino también al ámbito social, emocional, moral, estético y sensibilidades espirituales (Correa y Estrella, 2011). Dentro de los objetivos planteados para el desarrollo de los proyectos de investigación, nos enfocaremos en uno de ellos que busca promover el sentido de comunidad y a su vez las relaciones sociales. Para Katz & Chard (2000), el sentido de comunidad se crea a partir de que se promueva en los niños el interés por contribuir a todo el grupo con sus hallazgos. Es común observar que el día a día en las escuelas resulta ser una competencia, donde cada uno lucha por obtener triunfos propios y personales, mediante los proyectos se busca obtener triunfos colectivos, donde cada esfuerzo contribuya a continuar indagando, donde quizás se puede obtener un producto final. En relación a este sentido de

comunidad aparece un interés por lograr habilidades para una competencia social, requisito importante para llegar a vivir en comunidad.

Durante el desarrollo del proyecto de investigación, los niños tienen la amplia y genuina oportunidad para escuchar las ideas y cuestionamientos de los otros, anticiparse y entender los deseos y preguntas de otros, resolver conflictos, ofrecer ayuda a quien lo necesite, comunicar sugerencias y sentimientos a los demás. Además, ellos tendrán la oportunidad de aprender a trabajar con compañeros que quizás no sean de su agrado. Por ello, todas estas experiencias ofrecen a los niños espacios para adquirir y practicar habilidades sociales, que son habilidades para la vida que no están incluidas en exámenes o libretas de notas (Katz & Chard, 2000).

En este último capítulo hemos hecho énfasis en lo que será el centro de nuestra investigación, los proyectos de investigación enmarcados en la filosofía Reggio Emilia y las habilidades sociales. Hemos presentado la estructura del desarrollo de estos proyectos en específico, así como el papel fundamental de los protagonistas del proyecto, los niños, acompañados de los maestros. Asimismo, y como último punto hemos dado a conocer cómo las habilidades sociales se encuentran presentes en el desarrollo de un proyecto de este tipo, reforzando la idea de una visión integral del niño, no solo enfocándonos en el desarrollo cognitivo.

## **II PARTE: INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO 1**

#### **DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Para el desarrollo de la presente investigación se determinó como objetivo general: reconocer que los proyectos enmarcados en la filosofía Reggio Emilia favorecen la adquisición de las habilidades sociales en un aula de tres años en una institución educativa de Surco inspirada en la filosofía Reggio Emilia. Asimismo, se establecieron dos objetivos específicos, los cuales fueron:

- a) Identificar las características de los proyectos de investigación que se enmarcan en la filosofía Reggio Emilia.
- b) Identificar las habilidades sociales que se hacen visibles dentro los proyectos de investigación que se enmarcan en la filosofía Reggio Emilia.

El nivel de investigación fue descriptivo pues se describirán dos proyectos de manera individual para luego recoger los resultados obtenidos de ambos.

De acuerdo a Hernández y Baptista (2010) una investigación descriptiva permite especificar propiedades o características importantes de personas o grupos que serán sometidas posteriormente a análisis.

Por otro lado, es importante determinar que este estudio es de tipo cualitativo pues tal como menciona Báez y Pérez (2009) una investigación cualitativa permite conocer las razones del comportamiento de las personas. Asimismo, otra característica de este tipo de investigación es que la permanencia de los resultados puede prolongarse por un tiempo.

La investigación fue aplicada en una institución educativa de Surco, de un estrato social medio alto la cual atiende solo el nivel inicial, funciona en el turno de la mañana, y tiene 25 años de fundada. Esta institución pertenece a la Red Solare y está inspirada bajo la filosofía Reggio Emilia.

La institución cuenta con 6 aulas que atienden a 90 niños entre 1 y 4 años. 6 docentes, 3 practicantes y 5 auxiliares.

La población estuvo constituida por 17 niños de 3 años pertenecientes al salón azul. La muestra estuvo conformada por 12 niños y niñas de este salón que fueron los que participaron en ambos proyectos.

Para fines de la investigación se utilizó la técnica de la observación que tuvo como instrumento tres guías de observación, que permitieron recolectar los datos necesarios para el logro de los objetivos. Al ser una investigación de tipo cualitativa es importante el uso de esta técnica durante el proceso de recojo de información, ya que nos hemos enfocado en comportamientos y actitudes de los niños. La guía de observación nro. 1 (Anexo 1) tuvo como objetivo observar el desarrollo de los proyectos en base a los principios metodológicos de la filosofía Reggio Emilia. La guía de observación nro. 2 (Anexo 3) tuvo como objetivo observar los proyectos de investigación relacionándolos con las características de las fases que guían a los mismos según lo especificado en el marco teórico. Finalmente, nuestra guía de observación nro. 3 (Anexo 5) recolectó diálogos de situaciones que evidenciaron la aparición de las habilidades sociales durante el desarrollo de un proyecto de investigación enmarcado en la filosofía Reggio Emilia. Esta guía se realizó tomando como insumos algunos programas de desarrollo de habilidades sociales previamente analizados en el marco teórico.

Se observaron dos proyectos y las observaciones se realizaron a lo largo del desarrollo de ambos, además fueron complementadas con material audiovisual y el registro de anecdotario.

La validación de los instrumentos antes mencionados se dio mediante una prueba piloto, que permitió realizar y reajustar los ítems considerados.

Luego se procedió a analizar los resultados codificándolos para su análisis e interpretación.



## **CAPÍTULO 2**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

La presente investigación se ha dedicado a observar dos proyectos enmarcados en la filosofía Reggio Emilia. El primero de ellos lleva por título “Mundo Marino” y el segundo se titula “Cuidados del bebé”, ambos se desarrollaron en tres y cuatro meses respectivamente. Retomando lo que mencionan Katz & Chard (2000), los proyectos de investigación enmarcados en la filosofía Reggio Emilia se inician en base a los intereses de los niños. Por lo tanto, no solo el tema es definido por ellos; sino que, la duración de los mismos es flexible y varía en tanto los niños continúen interesados en el tema. Si su interés disminuye se decide terminar el proyecto con un cierre. Asimismo, es importante resaltar que el tiempo en las escuelas reggianas es una guía, más no una regla (Wurm, 2005).

El análisis e interpretación de los resultados se realizará en base a las dos variables presentadas: los proyectos de investigación desarrollados en la filosofía Reggio Emilia y las habilidades sociales que se hacen visibles en el desarrollo de ellos.

Se analizará cada proyecto por separado. En el análisis individual se presentará el desarrollo de cada proyecto organizándolo en las fases en las que se enmarca este proceso: empezando un proyecto, desarrollo del proyecto y cierre del proyecto (Berasaluce, 2008). Dentro de cada fase evidenciaremos como se encuentran presenten los principios de la filosofía Reggio Emilia, que enmarcan el desarrollo del proyecto bajo unas características determinadas, estos son: el niño como

protagonista, los 100 lenguajes del niño, el ambiente como tercer maestro, progettazione, la documentación, comunidad y relaciones, y el rol docente (Wurm, 2005). Esto nos ayudará a corroborar que los proyectos han sido desarrollados bajos las características particulares de esta filosofía y esto servirá para analizar el mismo proyecto bajo la segunda variable, pues con estas características ya corroboradas podremos decir que este proyecto cumple con lo esperado y que las situaciones que se desencadenarán promoverán la adquisición de habilidades sociales. Luego, procederemos a analizar respecto la segunda variable, agrupando diálogos que aparecieron en diferentes situaciones de juego y que estarán bajo la clasificación realizada para la presente investigación y que tomo como insumo las propuestas de Michelson (1987), Monjas (1997), y Paula (2000) (Anexo 5).



## **PROYECTO NRO. 1: MUNDO MARINO**

En este primer apartado analizaremos el proyecto “Mundo Marino”, cuyo tiempo de duración fueron tres meses. Procederemos al análisis por cada fase del proceso del presente proyecto. Dentro de cada fase haremos evidencia de los principios metodológicos de la filosofía Reggio Emilia.

**Fase 1: Empezando el proyecto.** Durante esta primera fase, tal como mencionan Katz y Chard (2000), aparece el interés y se realizan los primeros cuestionamientos.

Durante la asamblea, S4 comenta sobre su viaje a Vichayito, específicamente en relación a los animales que observó en el mar. La conversación durante la asamblea genera opiniones, cada niño presenta una idea diferente de los animales que creen que viven en el mar.

### Situación 1

- S4: "Yo me fui a Vichayito y ahí vi delfines"
- S7: "En el mar hay ballenas y tiburones"

La docente pregunta si conocen otros animales que viven en el mar, a lo que los niños responden:

- S7: "En el mar viven muchos peces"
- S10: "Y también muchas vacas"

Observamos que el proyecto se inicia a partir de la experiencia de uno de los niños del aula. Tal como mencionaba Wurm (2005), uno de los tipos de proyecto es aquel que inicia de lo cotidiano y común para ellos, en este caso fueron unas vacaciones. El rol de la docente para Wurm (2005) es el de escuchar las ideas de los niños sin emitir un juicio, y aquí ella se encuentra solo recogiendo información en este primer acercamiento al tema.

Al día siguiente, la docente hace uso del ambiente para proponer un juego inspirado en la conversación obtenida un día anterior. Coloca sobre la alfombra algunos animales marinos de plástico y un caballo; asimismo, se agregan elementos de papel que hacen alusión al mar tanto en color como en textura

Hacemos referencia a lo que menciona Berasaluze (2008), respecto al ambiente como tercer maestro, donde la docente hace uso de él para proponer un juego relacionado a un interés evidenciado por los niños. Tal como menciona Katz & Chard (2000), la docente debe traducir lo observado en oportunidades de

aprendizaje, y en esta situación observamos que toma una idea y provoca un espacio de encuentro.

En este punto podríamos decir que el proyecto se encuentra culminando su primera fase de desarrollo, pues hemos observado cómo se generó el interés y cómo la docente hizo uso de este, así como del espacio para proponer nuevas experiencias de aprendizaje.

**Fase 2: Desarrollando el proyecto.** Durante esta segunda fase, tal como menciona Wurm (2005), se comprobarán las primeras hipótesis planteadas y se generarán más.

Recordemos que la maestra colocó sobre la alfombra animales marinos de plástico junto a un caballo y algunos elementos de papel que hacen alusión al agua. Y lo que ocurre es lo siguiente:

#### Situación 2

Los niños empiezan a jugar con lo encontrado en la alfombra, colocan los animales marinos dentro de lo que simula ser el agua y uno de ellos deja al caballo a un lado, presentándose una disyuntiva entre el S4 y el S1:

- S4: "los caballos no viven en el mar"
- S1: "Si si viven"
- S4: "No no viven, ellos viven en la selva" (mostrando gestos de molestia)
- S1: "es que son caballos del mar, caballitos marinos"
- S4: "Bueno los caballos del mar no viven en la tierra".

En esta primera situación frente a la provocación de la docente aparece una de las primeras hipótesis "*los caballos no viven en el mar*". Esta situación genera una discusión entre los niños que aseguraban que un caballo no puede vivir en el mar y los que todavía creían que esto era posible.

La docente recolecta la información haciendo uso de una libreta; y durante la asamblea busca conocer las opiniones de todos los niños, las cuales se terminan dividiendo en quienes creen que los caballos solo son terrestres y quienes consideran que existen caballos de mar. Mostrando que el protagonista de esta investigación es el niño, quien plantea sus ideas y que estas no son avasalladas por la docente; sino que esta las escucha y las toma en cuenta. (Education Scotland, 2006)

De acuerdo al principio de progettazione, observamos que la docente toma las nuevas hipótesis de los niños y las transforma en preguntas para generar algunos conflictos cognitivos, tal como lo menciona Wurm (2005).

Se presentan cuentos e imágenes como un recurso que ayuda a que los niños establezcan diferencias o similitudes respecto a lo que observan.

Situación 3:

- S9: “ese es un caballo, pero ese no” (señalando un caballo y un caballito de mar respectivamente”,
- S8: “si es un caballo, pero no son iguales”
- Todos hablan a la vez
- S7: “Silencio, no entiendo, uno uno uno” (señalando a sus compañeros)
- Maestra: “¿Te refieres a que hable uno por uno?”
- S7: “Si porque así no entiendo”

Dentro de las intervenciones de los niños aparece el tema del hábitat de cada uno de los tipos de caballo y cómo es que este es. Asimismo, encontramos ideas en torno a la alimentación y características físicas que los hacen ahondar aún más en el tema del espacio en donde viven.

Al día siguiente, durante el juego en sectores, la docente decide tomar como punto de partida el tema del hábitat y dentro del sector de construcción formula una pregunta: “¿Cómo es la casa de estos animales?”. La respuesta no se da de manera oral, sino que se hace uso de material concreto como bloques de madera de diferentes tamaños, cilindros pequeños, retazos de alfombra en tonos azules, telas pequeñas y azules, para representar la respuesta. Recordemos que Wurm (2005), especifica que dentro de los principios de la filosofía Reggio Emilia, se encuentra la importancia del uso de diferentes lenguajes para representar una idea que es de interés. El juego de construir la casa del pez se evidencia por varios días.

Situación 4:

- S8: “Yo voy a hacer un mar azul, así de grande”
- S10: “¿Ponemos el papel?”
- S8: “Si, y también el piso”. “Ahora las maderas azules”
- S10: “listo, así es el mar azul”

Situación 5:

- S7: “Dame”
- S2: “Un ratito es mi turno”.



- S7 le jala la pieza.
- S2: "¡alto!, no me gusta eso, no me jales es mi turno"

Situación 6:

- S1: "Vamos a hacer una casita para (S6)"
- S3: "¿Con los conos?"
- S6: "Yo me pongo aquí"
- S1: "Mejor una casa para el pulpo"
- S3: "Yo te ayudo"
- S1: "Yo pongo esto"
- S3: "Ya y yo pone estos de acá para hacerlo así"

Situación 7

Se encontraron jugando algunos niños en la alfombra, cuando S2 se acerca a ver

- S8: "Mira los peces..."
- S5: "Son de colores"
- S12: "Acá tenemos peces, podemos hacerle una casa como a esos"
- S8: "Yo te ayudo hay que poner las fichas aquí"
- S12: "¿Quieres jugar con nosotros (S1)?"
- S1: "¿Qué están haciendo?"
- S8: "Hacemos una casa para los peces de colores"
- S1: "Ya yo también"

Situación 8:

- S11: "Yo primero voy a hacer el mar para los peces... primero el agua, ahora paredes"
- S6: "¿Qué haces?"
- S11: "Un mar para el pez"
- S6: "¿si hacemos la del tiburón?"
- S11: "Ya pero primero la del pez".

En los diálogos observamos cómo los niños hacen uso del material que la docente propuso. Eso radica en la importancia que la filosofía Reggio Emilia le brinda al material no estructurado, pues la docente no brinda algo elaborado al niño, sino que busca proponer interés con diferentes materiales (Berasaluce, 2008). La docente observa estos juegos, registra con ayuda de fotos o escribiendo lo que escucha, ya que será insumo para poder darle continuidad al tema de interés que por ahora parece haberse inclinado a *"la casa del pez"*. Todo lo que ella registra,

tanto imágenes como frases, servirá para colocarlo en las paredes o cerca del área de trabajo de los niños, lo cual permitirá que recuerden lo trabajado el día anterior.

Para (Education Scotland, 2006), la documentación es fundamental para el desarrollo de un proyecto, no solo el registro; sino también la exposición de los mismos. El registro contribuye a que la maestra pueda interpretar los intereses de los niños y pueda ofrecer tanto un material como un espacio novedoso que responda a sus intereses y contribuya a su investigación.

Dentro de las experiencias aparecen diversas situaciones de conflicto donde la docente brinda un tiempo prudente para que puedan intentar resolverlo o decide intervenir.

Situación 9:

- S1: "Voy a poner estos tubos aquí" (los tubos se caen).
- S1: "ay".
- S1: "Yassira ¿me ayudas"
- Yassira: ¿qué te parece si le pides ayuda a (S9)?
- S1: Ya, ¿(S9) me ayudas?, coge este
- S9: "Si yo te ayudo"

Situación 10:

- S12: "Hay que poner todas las tiras"
- S1: "Ya yo las pongo"
- S12: "No, tienes muchas, dame a mí"
- S1: "No, yo quiero"
- S12: "Pon tu una y yo una"
- S1: "Esta bien, pero yo primero"
- S12: "Ya y yo después"

Situación 11:

- S3: "Yo quiero los tubos"
- S1: "Pero yo los tengo con ella"
- S3: "Pero yo los quiero para mí"

La docente interviene para hacerle recordar a S3 que lo tenían sus compañeras y cuando terminen pueden prestárselo, pero deberá esperar.

El juego se caracteriza por la construcción de lo que ellos denominan "la casa del pez". Sin embargo, durante el juego los niños observan que el espacio en el sector de construcción es muy reducido y que necesitan otro lugar para el juego.

Por ello, la maestra propone lo siguiente, abrir un espacio exclusivo para el juego de “la casa del pez”. Esto se plantea durante una asamblea, donde todos los niños expusieron sus ideas y buscaban ser escuchados.

Situación 12:

- S9: “es mi turno tienen que escucharme”
- S8: “deja de gritar me duelen los oídos”

Luego de expresar todas sus ideas, los niños y niñas junto a la docente llegan a un acuerdo, ubicar un espacio de aula donde armarían este nuevo sector. Recordemos que Wurm (2005) especifica que el ambiente debe cooperar en el momento del aprendizaje siendo flexible de acuerdo a los intereses de los niños.

Dentro de este espacio la maestra proporciona elementos referidos al tema marino, como conchitas, piedras pequeñas, papeles en colores azules y verdes, bloques pequeños, gemas de colores y transparentes, entre otros. Luego de establecer el nuevo espacio de juego, aparecen nuevas experiencias de juego.

Situación 13:

- S2: “Mira la casa del pez”
- S10: “¿Me prestas gemas?”
- S2: “Sí, pero pocas porque necesito para mi casa”
- S10: “Eso no es una casa, no es eso”
- S2: “Sí, si es una casa. Es la casa de mi pez”

Situación 14:

- S4 se encuentra una concha marina, descubre el sonido del mar y siente mucha emoción, decide compartirlo con los demás.
- S4: “¿(S12) quieres escuchar el mar?”
- S12: “No no quiero”
- S4: “¿no te gusta escuchar el mar?”
- S12: “No, yo no quiero”
- S4: “A (S12) no le gusta escuchar el mar”

Seguido de ello S4 no insiste y decide retirarse.

Situación 15:

- S7 se encontraba llorando porque su casa se había destruido
- S11: “¿Qué le pasó?”
- La docente le responde que parece que S7 se encuentra triste porque su casa se cayó
- S11: “No llores... yo te ayudo”

### Situación 16

- S2: No lo botes, no me gusta deja de hacerlo

Observamos que los niños interactúan y ponen en práctica algunas habilidades sociales. Recordemos que las escuelas reggianas están en constante búsqueda de una vida en comunidad, lo que implica una constante interacción con el otro, y en donde será inevitable observar la adquisición de habilidades sociales (Wurm, 2005).

Dentro del juego donde se desarrollaba la construcción de la casa del pez, aparece el aporte de uno de los niños.

### Situación 17:

- S4: "estos bloques chiquititos son su comida"
- Maestra: "¿y que comen los peces?"
- S4: "plantas"
- S9: "en el mar no hay plantas, hay algas"

Gracias a estas intervenciones aparecen los próximos cuestionamientos referentes a la pregunta *¿Qué comen los peces?* Dentro de las diferentes interacciones aparecen nuevos cuestionamientos, nuevas hipótesis y nuevas ideas, que verán a continuación. Para Education Scotland (2006), que el maestro pueda concebir a los niños como investigadores natos, quienes aun no pierden su capacidad de asombro, es fundamental para el desarrollo de un proyecto de investigación. Debido a que, el niño se sentirá seguro de expresar sus ideas, defendiéndolas si es necesario.

### Situación 18:

- S11: "Yo vi que los peces comen cosas así que tiran al mar"
- S7: "los tiburones comen peces chiquititos, así dice la película"

### Situación 19:

Un día dentro del sector, se realiza la pregunta a todos los niños que se encuentran dentro, *¿Qué comen los peces?*

- S1: "Los peces comen basura"
- S2: " Si, comen basura" (mientras echan muchas cosas a la jaba de madera donde se encontraban jugando con otros niños"
- S5: "No me gusta eso, ya no quiero jugar con ellas"
- S10: "Vamos allá"
- S1 y S2 se quedan solas pero enojadas. La docente interviene para consultar sobre lo ocurrido.
- S1: "Ellos ya no quieren jugar con nosotras"

La docente anima a que les pregunten a los otros niños por qué su decisión.

- S2: "¿Por qué ya no quieren jugar con nosotras?"
- S6: "Porque tiran todo"
- S5: "Sí, y no me gusta así"

Situación 20

- S4: "Los animales marinos comen chicharrones"
- S2: "no pueden comer chicharrones porque viven en el agua, seguro comen agua"
- S4: "Son chicharrones de arena"

Situación 21:

Continuaban con el tema de la comida del pez.

- S7: "Mira este pez tiene hambre, hay que hacer su comida"
- S5: "Sí, pero bastante porque es un pez grandazo"

Las hipótesis de los niños no son descartadas, lo cual muestra que el proyecto lo sigue teniendo como protagonista.

. Situación 22:

- Se encuentran frente al bloque de arcilla, pues desean moldear lo que será la comida de pez.
- S7: "Yo hago con esto"
- S5: "Yo también quiero esto, hay que compartir" (mientras parte un pedazo)
- S7: "pero tengo poquito, tu mucho"
- S5: "ya toma esto más, ¿está bien?"
- S7: "Ya está bien ahora"

Para Wurm (2005), los niños tienen 100 lenguajes para comunicarse, lo cual hace alusión a los diferentes medios que le podemos ofrecer al niño para explorar y expresar sus ideas. Hemos observado que, a lo largo del proyecto, el lenguaje predominante ha sido el de la construcción con diversos materiales. Sin embargo, en estos momentos se decide insertar la arcilla, teniendo en cuenta sus características y que por su textura y maleabilidad pueda contribuir al desarrollo de esta investigación. Asimismo, se ofrece el lenguaje del dibujo que le permite graficar de acuerdo a sus ideas preconcebidas, la pintura y la composición. Se conversa en grupos pequeños sobre esta nueva interrogante "*¿qué comen los peces?*"



## Situación 23:

- S11: "Yo vi que los peces comen cosas así que tiran al mar"
- S7: "Los tiburones comen peces chiquititos, así dice la película"

## Situación 24:

- S7: "los peces se comen, pero los grandes que fríes en sartén"
- S1: "solo se come la trucha"
- S4: "mi mamá hace trucha y también salmón"

## Situación 25:

- S7: "No, eso no me gusta no me hagas así". Le decía a un niño que le lanzó una piedra y se reía

Continúa el juego sobre la comida del pez, pero durante uno de los momentos, una niña comenta que la casa está bonita, pero hace falta agua de verdad. Otro niño comenta que además necesitan algo grande para llenar de agua. Junto con la maestra caminan por el nido y encuentran una pecera, la cual toman prestada y la llevan al salón. Ahora la pregunta ha cambiado, ahora nuestra investigación sigue la línea de *"¿Cómo haremos la casa del pez con estos elementos?"*

## Situación 26:

- Para lograr hacer la casa del pez, los niños establecieron pasos a seguir, guiados de la pregunta del docente ¿Cómo haremos la casa del pez?
- S7: "Hay que poner todos los animales"
- S1: "También almejas y conchas"
- S3: "El agua del caño del baño"
- S2: "Algas marinas para comida"

## Situación 27:

- S3: "Hay que traer el agua del caño del baño"
- S2: "Yo voy"
- S1: "No, yo voy"
- S7: "No. Yo quiero. Solo hay pocas jarras"
- S1: "Solo dos, vamos solo los dos".

Los niños continúan discutiendo. Interviene la docente para reforzar la idea de S1.

- S2: "Entonces voy yo con (S1)"
- S7: "Yo cuido a los peces y de ahí cambiamos"

Situación 28:

- S3: "mira lo que hice"
- S1: "qué lindo"

**Fase 3: Cerrando el proyecto.** Habiendo transcurrido varias experiencias la docente observa que el interés ya no es el mismo, y que incluso la asistencia a este sector ha disminuido. Ella comenta esto durante la asamblea y los niños proponen jugar algo más. Esto es tomado por la docente como un fin en el interés del proyecto y propone jugar otra cosa, pero guardar lo de espacio ya que ya no lo utilizarán. Es así como en conjunto con los niños ella desarma el sector y se da por finalizado el proyecto.

A lo largo del desarrollo del proyecto observamos que la documentación contribuye a la continuidad del mismo. La docente tomaba nota y registraba los procesos de los niños y esto de la mano con las provocaciones en el ambiente, le permitió que los diversos materiales despierten nuevas ideas. Por otro lado, se evidenciaron en las paredes y a la altura de los niños algunas documentaciones, las cuales la docente las utilizaba como imágenes para comentar sobre las experiencias pasadas. De la mano con el principio de *progettazione*, contribuyeron a seguir el hilo de la investigación sin perder el foco de interés.

Por otro lado, el proyecto ha seguido una secuencia tal como se mencionó en la parte teórica de esta investigación, empezando por encontrar el interés en el tema, luego proponer algunos cuestionamientos que lleguen a hipótesis y que eso genere un círculo de investigación cooperación con sus pares.

Los niños pasaron por otros espacios dentro del aula. El trabajo en grupos pequeños y la cooperación, permite una mejor discusión sobre el tema, pues se pueden enfrentar diferentes puntos de vista. Como parte del proyecto es importante que los niños sientan que cada sector puede ayudarlos a seguir investigando sobre el tema; si bien, se creó un sector especial, los demás pueden contribuir en su investigación. Por ejemplo: en base a este tema se trabajó arcilla, pintura, dibujo y composición. Estas diferentes expresiones contribuyeron a tener otras perspectivas en base al tema que estaban viendo.

A lo largo del desarrollo del proyecto no se evidenció participación de la familia o la comunidad, lo cual es importante mencionar; ya que es uno de los principios básicos por los que se rige la filosofía.

En este proyecto, hemos podido observar que los principios de “el niño como protagonista”, “el ambiente como tercer maestro”, “la documentación”, “100 lenguajes del niño”, “progettazione” y “el rol del docente” se han evidenciado a lo largo del desarrollo. El niño siempre ha sido protagonista y la docente guía y moderador.

## **Segunda Variable: Habilidades Sociales**

En este apartado organizaremos las situaciones presentadas en el análisis anterior, las ubicaremos en los rubros de clasificación presentados en el Anexo 5. Apoyaremos nuestra clasificación con ayuda del marco teórico referido a esta variable.

### **1. Habilidades sociales relacionadas a la interacción con el otro**

En este primer apartado analizaremos el desarrollo del proyecto teniendo en cuenta siete habilidades sociales específicas: acepta propuestas de otros compañeros, propone iniciativas de juego, participa en juegos propuestos por el otro, coopera en el juego del otro, sabe dejar y pedir materiales, demuestra cortesía y amabilidad al momento de interactuar con los otros, y pide ayuda cuando la necesita.

Las experiencias al momento de la relación con el otro brindan oportunidades de adquirir un sinnúmero de habilidades sociales. Tal como menciona Katz y Chad (2000), todo aprendizaje es más significativo si se centra en el interés del protagonista y si se da en interacción con otra persona. Para fines del estudio nos hemos enfocado en siete habilidades sociales importantes, las cuales pasaremos a ejemplificar.

En estas situaciones se presentan algunos diálogos que evidencian cómo los niños son capaces de proponer iniciativas de juego.

Situación 8:

- S11: "Yo voy a hacer el mar para los peces... Primero el agua, ahora paredes"
- S6: "¿Qué haces?"
- S11: "Un mar para el pez"
- S6: "Si hacemos la del tiburón"
- S11: "Ya pero primero la del pez".

Situación 6:

- S1: "Vamos a hacer una casita para (S6)"

- S3: "¿Con los conos?"
- S6: "Yo me pongo aquí"
- S1: "Mejor una casa para el pulpo"
- S3: "Yo te ayudo"
- S1: "Yo pongo esto"
- S3: "Ya y yo pone estos de acá para hacerlo así"

En los diálogos observamos cómo los niños proponen iniciativas de juego de manera natural sin imponer nada al otro compañero, es algo que parte desde lo que pueden encontrar en el ambiente como propuesta. Eso radica en la importancia que la filosofía Reggio Emilia le brinda al ambiente, pues la docente no brinda algo elaborado al niño, sino que busca proponer interés con diferentes materiales (Berasaluce, 2008).

El hecho de dejar materiales relacionados al interés del niño, a su libre albedrío sin una indicación directa genera que ellos puedan proponer iniciativas de juego. Por ello es de suma importancia cómo se involucra la maestra con el juego e interés de los niños, cómo logra captar ello y lo expresa concretamente en las propuestas del día a día, haciendo del ambiente su aliado.

#### Situación 8.

- S11: "Yo voy a hacer el mar para los peces... Primero el agua, ahora paredes"
- S6: "¿Qué haces?"
- S11: "Un mar para el pez"
- S6: "Si hacemos la del tiburón"
- S11: "Ya pero primero la del pez".

#### Situación 7

Se encontraron jugando algunos niños en la alfombra, cuando S2 se acerca a ver

- S8: "Mira los peces..."
- S5: "Son de colores"
- S12: "Acá tenemos peces, podemos hacerle una casa como a esos"
- S8: "Yo te ayudo hay que poner las fichas aquí"
- S12: "¿Quieres jugar con nosotros (S1)?"
- S1: "¿Qué están haciendo?"
- S8: "Hacemos una casa para los peces de colores"
- S1: "Ya yo también"

Asimismo, notamos que los niños no son solo capaces de proponer juegos, sino que también pueden participar en un juego propuesto por el otro. Esto gracias a que los ambiente promueven un trabajo en grupos pequeños que generan un diálogo natural en base al juego.

La participación de los niños también recae en las selecciones que realizan los niños entre sus pares, se dan gracias a las semejanzas en preferencias de juegos o intereses (Pérez, et. al, 2011). La participación de los niños en los juegos de otros niños no solo se basa en la aceptación o participación de la propuesta; sino que existe una cooperación por llegar a un objetivo específico que se plantean al decidir a que jugar. Estas situaciones se dan como conversaciones bastante relajadas que nacen desde cada uno de los niños, no existe una verdad absoluta y vemos que la docente no interviene solo escucha y observa, mientras cada uno de los niños interactúa entre sí con mucha seguridad y autonomía. Asimismo, es importante resaltar el poder de decisión de cada uno de los niños, así como los posibles conflictos que se pueden generar si uno de ellos no desea participar o no está de acuerdo con el juego del otro. Sin embargo, estas situaciones de conflicto las analizaremos luego, pero es importante recordar que las habilidades sociales como ya mencionábamos anteriormente no se dan de manera aislada, sino bajo un contexto predeterminado.

Situación 8:

- S8: "Yo voy a hacer un mar azul, así de grande"
- S10: "¿Ponemos el papel?"
- S8: "Si, y también el piso". "Ahora las maderas azules"
- S10: "listo, así es el mar azul"

Toda esta dinámica de proponer iniciativas de juego, aceptar el juego del otro, participar y cooperar en el mismo, no sería posible si la filosofía no brindara una imagen de niño capaz, reflexivo, curioso, a la expectativa de las propuestas y que construye su propio aprendizaje (Wurm, 2005). Es sin duda fundamental la imagen que se tiene del niño para que esto sea reflejado en la calidad de su trabajo.

Por otro lado, otros momentos bastantes comunes entre los niños y particularmente en la edad del grupo son las situaciones donde existe un desprendimiento del material. Como bien sabemos la muestra está compuesta por niños de tres años que recién ingresan a esta etapa donde el juego pasar de ser individual a ser colectivo y cooperativo (Pérez, et. al, 2011).



## Situación 22:

- Se encuentran frente al bloque de arcilla, pues desean moldear lo que será la comida de pez. S7: "Yo hago con esto"
- S5: "Yo también quiero esto, hay que compartir" (mientras parte un pedazo)
- S7: "pero tengo poquito, tu mucho"
- S5: "ya toma esto más, ¿está bien?"
- S7: "Ya está bien ahora"

## Situación 11

- S3: "Yo quiero los tubos"
- S1: "Pero yo los tengo con ella"
- S3: "Pero yo los quiero para mí"
- La docente interviene para hacerle recordar a S3 que lo tenían sus compañeras y cuando terminen pueden prestárselo, pero deberá esperar

En estas situaciones se pueden observar tres modalidades distintas de lo que ocurre normalmente cuando nos encontramos frente a una situación de dejar, pedir o compartir el material. Sin duda en la situación 7, dos niños llegan a un acuerdo bajo sus propios medios. En la situación siguiente tenemos la intervención de la docente que se da porque uno de los niños a pesar de las explicaciones de sus compañeras, insiste en querer lo que ellas tienen. Y en la última situación son dos niños, donde uno le recuerda a otro lo que la docente había especificado en algún momento. Sin duda la adquisición de habilidades sociales en niños pequeños depende en muchas ocasiones del reforzamiento que le brindan los adultos. Es común que los adultos tiendan a resaltar las acciones negativas de los niños y olviden u obvien las positivas (Tapia, 1998). Resaltar las acciones positivas de los niños les dará seguridad y empoderamiento de lo que realizan, y poco a poco cada una de sus actitudes se irán moderando de manera natural.

Si nos enfocamos un momento en lo que respecta a demostrar cortesía o amabilidad, podemos encontrar que esto nace de los encuentros que tienen los niños durante el día. La cortesía o amabilidad puede presentarse de diferentes maneras, desde una palabra como "por favor", los gestos o incluso la manera en la que se dice o pide algo, es algo más perceptible a la vista.

## Situación 14:

- S4 encuentra una concha marina, descubre el sonido del mar y siente mucha emoción, decide compartirlo con los demás.
- S4: "(S12) ¿quieres escuchar el mar?"

- S12: "no, no quiero"
- S4: "¿No te gusta escuchar el mar?"
- S12: "no yo no quiero"
- S4: "A Sofía no le gusta escuchar el mar"
- Seguido de ello S4 no insiste y decide retirarse.

Por ejemplo, en este caso uno de los niños invita a otra niña a escuchar algo que él ha descubierto, no se lo impone e incluso cuando ella rechaza la invitación él se retira y no insiste, demostrando no solo su amabilidad al acercarse a ella, sino que también respeto y empatía frente a lo que la niña siente.

Otro punto importante dentro de este rubro es el pedir ayuda. Al encontrarse los niños en grupos, interactuando sin un adulto que dirija la actividad pueden surgir algunos momentos donde requieran ayuda. Cuando los niños pequeños se encuentran frente a una situación que no pueden controlar, pueden frustrarse y requerir de la ayuda del adulto; sin embargo, primero debe liberar la frustración para dar paso a la calma y luego requerir ayuda.

Es importante que los niños puedan recurrir a sus pares si necesitan ayuda, no es necesario siempre depender del adulto.

Situación 9:

- S1: "Voy a poner estos tubos aquí" (los tubos se caen).
- S1: "ay".
- S1: "Yassira ¿me ayudas"
- Yassira: ¿qué te parece si le pides ayuda a (S9)?
- S1: Ya, ¿(S9) me ayudas?, coge este
- S9: "Si yo te ayudo"

Es importante reconocer que no todos los niños presentan este tipo de comportamiento y que en muchos casos requieren del adulto, pero este siempre trata de devolver la pregunta al grupo, es decir, que el grupo lo ayude. No obstante, el ambiente y la forma de trabajo genera que cada vez más este tipo de interacción respecto a la necesidad de ayuda, se fortalezca.

Finalmente observamos que todas las habilidades propuestas en este rubro se evidenciaron durante el desarrollo del proyecto. Si bien, algunas parecen costar más que otras a los niños de la muestra, lo importante es que el proyecto permite que estas se trabajen.

## 2. Habilidades relacionadas a la resolución de conflictos.

La resolución de conflictos es fundamental para la convivencia diaria de todos los seres humanos. En este rubro exploraremos algunas habilidades sociales básicas relacionadas a esta resolución de conflictos que se presenta a menudo en el día a día. Estas son: Busca conocer las razones de lo que ha generado la situación problemática, expresa sus quejas o fastidios sin agresión, ante una situación que le desagrada solicita un cambio de conducta, defiende sus derechos y llega a un acuerdo cuando existe una problemática.

Cuando se genera un conflicto lo ideal sería conocer cuáles son las razones o motivos que lo generaron para darle solución, esto es parte de la empatía, ponerse emocionalmente en el lugar del otro y entender el porqué de su comportamiento. Sin embargo, los niños pequeños se encuentran en un incremento de las conductas empáticas donde el ambiente es determinante para el logro de ello (Pérez, et. al, 2011).

Situación 19:

- S1: "Los peces comen basura"
- S2:" Si, comen basura" (mientras echan muchas cosas a la jaba de madera donde se encontraban jugando con otros niños"
- S5: "No me gusta eso, ya no quiero jugar con ellas"
- S10: "Vamos allá"
- S1 y S2 se quedan solas pero enojadas. La docente interviene para consultar sobre lo ocurrido.
- S1: "Ellos ya no quieren jugar con nosotras"
- La docente anima a que les pregunten a los otros niños por qué su decisión.
- S2:"¿Por qué ya no quieren jugar con nosotras?"
- S6: "Porque tiran todo"
- S5: "Si, y no me gusta así"

Si bien vemos que el papel de la docente es importante para la resolución de estos conflictos aún, rescataremos la actitud de ella frente al grupo, bastante calmada y siempre propiciando el diálogo entre ellos.

Por otro lado, un primer paso antes de la resolución de conflictos es el poder expresar sus enojos o fastidios sin agresiones y utilizando sus palabras. Esto se encuentra influenciado en definitiva por el desarrollo del lenguaje, el cual es uno de los factores influyentes para la adquisición de habilidades sociales, de acuerdo a lo

dicho por Pérez, et. al (2011). En Reggio, creemos que los niños tienen derecho a vivenciar diferentes emociones y parte del papel del adulto es acogerlas sin distraer lo que ocurre con él en ese momento. Para por momentos de frustración puede generar molestias en los demás compañeros, pero a su vez se practica la tolerancia y empatía con el otro (Wurm, 2005).

Situación 16:

- S2: "No lo botes, no me gusta, deja de hacerlo" (Se muestra enojada)

Situación 25:

- S7: "No, eso no me gusta no me hagas así". Le decía a un niño que le lanzó una piedra y se reía

Los niños que se encuentran en estas situaciones se enfrentan a un momento que les genera fastidio y para lo cual deben saber que tienen derecho a expresar su molestia. Y no solo a ello, si no que si la situación lo amerita pueden pedir un cambio de conducta. Para Paula (2000), uno de los objetivos de la adquisición de las habilidades sociales es el aprender desde pequeños y a través de tareas sencillas, a ser libres y críticos, responsables y solidarios.

Situación 12:

- S9: "es mi turno tienen que escucharme"
- S8: "deja de gritar me duelen los oídos"

La seguridad que se genera en los niños es importante frente a situaciones como esta. Kelemen (2013), nos recuerda que la filosofía Reggio Emilia apuesta por preparar a los niños para una vida libre y democrática. Este principio fundamental influye de manera directa en las bases del desarrollo del proyecto y se busca que el niño sea consciente de que tiene derecho a expresar lo que le enoja y pedir un cambio de conducta si en caso este fuera necesario. Se brinda a los niños herramientas que trascenderán en su vida

Los niños tienen derecho a hacer respetar su voz y palabra, así como sus turnos en los juegos, que en esta edad es tan imprescindible para vivir en comunidad. Recordemos que para las escuelas reggianas predisponen el aprendizaje por las relaciones sociales que el niño pueda desarrollar pues está en constante búsqueda de una vida en comunidad (Wurm, 2005).

Situación 5:

- S3: "Es mi turno, tienes que escucharme"

Situación 5:

- S7: "Dame"
- S2: "Un ratito es mi turno".

- S7 le jala la pieza.
- S2: "¡alto!, no me gusta eso, no me jales es mi turno"

En el día a día, los niños viven este tipo de experiencias porque en el aula, no siempre hay el mismo material para todos, se trabaja en grupos pequeños donde se propicia que cada uno de ellos llegue a un acuerdo y a turnarse. En el desarrollo del proyecto, hemos logrado observar cómo se da esta dinámica. Cuando los niños ingresan al espacio donde jugarán, siempre cada uno coge uno los materiales, y esto puede generar un conflicto, pero que finalmente puede tener una solución, la cual en la mayoría de casos es turnarse o compartir como lo llaman ellos. El turnarse o compartir, implica esperar, ser paciente y aceptar que no puedes tener el material en ese momento pero que lo tendrás luego. Al inicio, estas situaciones fueron complicadas porque como mencionábamos líneas arriba, los niños buscaban refugiarse en la docente que, si bien no está inmersa en el juego, está cerca de ellos. Sin embargo, al vivir estas experiencias todos los días durante el proyecto, se dieron cuenta que era más factible conversar entre ellos y encontrar una solución. Aquí es donde podemos ver algunos acuerdos que se generaron entre ellos. Evidentemente, es cuestión de carácter o personalidad observar de quienes parten los acuerdos y quienes lo acatan o quienes lo rechazan.

Situación 10:

- S12: "Hay que poner todas las tiras"
- S1: "Ya yo las pongo"
- S12: "No, tienes muchas, dame a mí"
- S1: "No, yo quiero"
- S12: "Pon tu una y yo una"
- S1: "Esta bien, pero yo primero"
- S12: "Ya y yo después"

Situación 27:

- S3: "Hay que traer el agua del caño del baño"
- S2: "Yo voy"
- S1: "No, yo voy"
- S7: "No. Yo quiero. Solo hay pocas jarras"
- S1: "Solo dos, vamos solo los dos".

Los niños del salón han logrado llegar al punto donde no siempre hace falta recurrir a alguien mayor para que nos defienda de algo que realmente no necesita defensa, ya que son situaciones comunes que se presentan diariamente. La



constante interacción de los niños en los diferentes espacios propuestos para el proyecto ha generado que los niños lleven una convivencia real, no solo de juego, sino que comprende, tomar decisiones, conflictos, llegar a acuerdos, entre otros.

### 3. Habilidades relacionadas a la comunicación

La comunicación es parte fundamental para la adquisición de habilidades sociales y no nos referimos enteramente al lenguaje verbal, sino también al corporal. Tal como mencionábamos en el rubro anterior, los niños se turnan al momento de jugar, pero no es solo importante que haga respetar sus derechos, sino que reconozca que el otro también los tiene y hacer respetar el turno del otro en un juego es un claro ejemplo. Las habilidades sociales que observamos en este punto son las siguientes: espera y respeta el turno de sus compañeros, cuenta espontáneamente sobre experiencias vividas, utiliza gestos para complementar su comunicación verbal, presta atención cuando los otros están hablando o participando, y mantiene conversaciones de grupo y defiende sus opiniones frente a un tema específico.

Situación 1:

- Durante las conversaciones entre los niños, se dan cuenta que si todos hablan no se lograrán escuchar. La docente interviene y refuerza el hecho de que si todos hablan a la vez no se lograrán escuchar
- S9: "Es mi turno, tienen que escucharme"

De acuerdo a lo observado, los niños aún se encuentran en un estado donde lo que más importa es el yo, aún presentan una postura un poco egocéntrica, propio de la edad en la que se encuentran. Sin embargo, es importante resaltar que durante el desarrollo del proyecto se dan espacio que generan esta espera. Por ejemplo, la situación 1, muestra lo que ocurre normalmente en una asamblea previa al ingreso a los diferentes que comprenden el desarrollo del proyecto. En la situación 2, notamos que a pesar de recibir una negativa frente a su petición y además de mostrar un poco de enojo, esta niña logra comprender que en esos momentos no era su turno pero que este pronto llegará.

Un punto importante que siempre se busca desarrollar en los proyectos enmarcados en la filosofía Reggio Emilia, es la participación activa de los niños, estimulando la comunicación y relación entre los niños. (Kelemen, 2013).

Tal como mencionaba Katz & Chard (2000), los proyectos nacen de los intereses de los niños que muchas veces son compartidos durante una conversación con sus compañeros o algo que llevan a compartir a la asamblea. El

éxito de esto radica en que no hay una verdad absoluta, al ser el niño el propio constructor de su aprendizaje se encuentra en constante cuestionamiento, buscando por el mismo las respuestas frente a las hipótesis que se plantea.

Situación 1:

- Así inició el proyecto, al preguntar sobre lo que hicieron en sus vacaciones.
- S4: "Yo me fui a Vichayito y ahí vi delfines"
- S9: "Yo tengo una casa en San Bartolo y ahí veo el mar"
- S7: "Yo fui a la playa y vi un pez grandazo"

Situación 17:

- S4: "estos bloques chiquititos son su comida"
- Maestra: "¿y que comen los peces?"
- S4: "plantas"
- S9: "en el mar no hay plantas, hay algas"

Situación 20

- S4: "Los animales marinos comen chicharrones"
- S2: "no pueden comer chicharrones porque viven en el agua, seguro comen agua"
- S4: "Son chicharrones de arena"

Situación 23:

- Respondiendo a la pregunta sobre lo que come el pez.
- S11: "Yo vi que los peces comen cosas así que tiran al mar"
- S7: "Los tiburones comen peces chiquititos, así dice la película"

Situación 24:

- S7: "los peces se comen, pero los grandes que fríes en sartén"
- S1: "solo se come la trucha"
- S4: "mi mamá hace trucha y también salmón"

Hemos elegido historias resaltantes vividas a lo largo del proyecto. Observamos como los niños sienten la seguridad y firmeza de contar lo que han vivido tanto en la ficción como en la vida real. Son situaciones que parten de preguntas generadas por el adulto. Todo esto es generado por que los proyectos se trabajan en base a sus intereses, no hay nada inventado todo es real y nace de ellos.

Durante estas conversaciones es importante prestar atención a sus compañeros y siempre se trabaja esto desde la reciprocidad, escucha si deseas que te escuchen.

#### Situación 26:

- Para lograr hacer la casa del pez, los niños establecieron pasos a seguir, guiados de la pregunta de la docente ¿Cómo haremos la casa del pez?
- S7: "Hay que poner todos los animales"
- S1: "También almejas y conchas"
- S3: "El agua del caño del baño"
- S2: "Algas marinas para comida"

Durante los proyectos, se genera que los niños se escuchen unos a otros para compartir experiencias y por un tema de respeto entre ellos. Podemos notar esto cuando hablamos de un tema específico y los comentarios de cada uno son diferentes, cada uno escucha al otro y busca comentar algo nuevo pero que también guarde relación con lo anterior ya dicho.

Algo importante, a lo cual hacíamos mención, es esta libertad que tienen los niños al expresarse, donde no existe una verdad absoluta y rígida, lo cual permite fortalecer la seguridad y el ensayo error. Además, al ser los niños dueños de sus propias opiniones genera en ellos cierta seguridad al expresarse y estar convencidos de lo que dicen, es así que defienden su postura. No nos referimos a acotar con argumentos fundamentados lo que dicen, pero sí a mantenerse firmes frente a lo que ellos creen, generando una convivencia libre y democrática, así como poder de convicción.

#### Situación 2:

Se presenta una disyuntiva entre el S4 y el S1:

- S4: "los caballos no viven en el mar"
- S1: "Si si viven"
- S4: "No no viven, ellos viven en la selva"
- S1: "es que son caballos del mar, caballitos marinos"
- S4: "Bueno los caballos de la tierra no viven en el mar".

#### Situación 3:

- S9: "ese es un caballo, pero ese no" (señalando un caballo y un caballito de mar respectivamente),
- S8: "si es un caballo, pero no son iguales"
- Todos hablan a la vez
- S7: "Silencio, no entiendo, uno uno uno" (señalando a sus compañeros)
- Maestra: "¿Te refieres a que hable uno por uno?"
- S7: "Si porque así no entiendo"

Situación 13:

- S2: "Mira la casa del pez"
- S10: "¿Me prestas gemas?"
- S2: "Sí, pero pocas porque necesito para mi casa"
- S10: "Eso no es una casa, no es eso"
- S2: "Sí, si es una casa. Es la casa de mi pez"

Los niños se valen de sus propias experiencias para defender sus posturas (Wurm, 2005) y tienen convicción al momento de expresarse.

Por otro lado, otros tipos de habilidades que son bastante evidentes son el hecho de que los niños puedan mantener conversaciones en grupo. En realidad, la estructura del proyecto lo permite y lo promueve.

Los niños de esta edad y particularmente de este grupo utilizan muchos gestos para complementar sus comunicaciones verbales, tengamos en cuenta que parte importante de ello es que los niños empiezan a comunicarse mediante gestos y luego adquieren el lenguaje. Por ello, cuando poseen ambos la comunicación se fortalece.

#### **4. Habilidades sociales relacionadas a los sentimientos y emociones**

Luego de observar algunas evidencias de habilidades que permiten desenvolvernos socialmente, pudimos observar el vínculo emocional que desarrollaron los niños con sus pares, al permanecer en un espacio amable y abierto a sus ideas es común encontrarnos con situaciones que puedan implicar momentos poco agradables. Por ello en este punto observamos las siguientes habilidades sociales: expresa emociones de felicidad, desagrado, sorpresa, entre otras, demuestra interés en conocer lo que ocurre con el otro, refuerza con halagos el trabajo del otro, y dice que no, si no está de acuerdo con algo.

Situación 15:

- S7 se encontraba llorando porque su casa se había destruido.
- S11: "¿Qué le pasó?"
- La docente le responde que parece que S7 se encuentra triste porque su casa se cayó.
- S11: "No llores... yo te ayudo"

Observamos la empatía de un niño hacia otro, pero también las ganas de querer componer lo que ocurrió.

Si bien los niños pueden demostrar solidaridad por lo que ocurre con sus compañeros, pueden llegar a ser bastante radicales cuando se trata de decir que "no" a algo que no les gusta.

Situación 16:

- S2: "No lo botes, no me gusta, deja de hacerlo" (Se muestra enojada)

Así como el estar en constante interacción puede generar que los niños se solidaricen, también genera que tenga una postura frente a la situación y tengan la firmeza para rechazar algo que no les agrada o estar en desacuerdo con la idea de un amigo.

Sin embargo, son niños y su capacidad de asombro, curiosidad y ganas de descubrir el mundo es impresionante y cada experiencia vivida que comprueba o rechaza sus hipótesis planteadas les da más fuerzas y seguridad para continuar indagando. Los niños producen sus propias teorías a las cuales le dan sentido con sus propias experiencias (Wurm, 2005).

Situación 14:

- S4 se encuentra una concha marina, descubre el sonido del mar y siente mucha emoción, decide compartirlo con los demás.
- S4: "¿(S12) quieres escuchar el mar?"
- S12: "No no quiero"
- S4: "¿no te gusta escuchar el mar?"
- S12: "No, yo no quiero"
- S4: "A (S12) no le gusta escuchar el mar"

Seguido de ello S4 no insiste y decide retirarse.

Estas experiencias permiten al niño tener confianza en sí mismo, sentirse capaz y retarse constantemente. Asimismo, genera autonomía y dependencia.

Los niños de esta edad quienes se encuentran saliendo de una etapa egocéntrica no suelen dar halagos a los trabajos de sus compañeros, pero es interesante ver como esto evoluciona poco a poco y se logran escuchar los cumplidos frente a construcciones que no son de ellos.

Situación 28:

- S3: "mira lo que hice"
- S1: "qué lindo"

Todo esto generado por los vínculos que se van formando gracias a la convivencia diaria.

A lo largo del desarrollo de la interpretación hemos podido observar cómo se evidencian las diferentes habilidades sociales que parten de situaciones del día a día. Es importante resaltar como la mirada desde la perspectiva reggiana brinda otros matices a situaciones comunes y les da apertura a relacionarse y vincularse



con su entorno. Los diferentes momentos nos han dejado situaciones donde los niños se muestran seguros, al comunicarse con sus compañeros para iniciar un juego o expresar su agrado o desagrado frente a una situación específica. Asimismo, hemos sido testigos de su capacidad de pedir ayuda, de escuchar y respetar lo que el otro piensa. Finalmente, frente a los conflictos hemos sido partícipes de sus estrategias de solución desde conectarse con sus emociones para luego negociar con sus compañeros.

## **PROYECTO NRO. 2: CUIDADO DEL BEBÉ**

Al igual que el proyecto presentado en el punto anterior, procederemos a analizar el presente proyecto bajo las mismas condiciones del anterior.

### **Primera Variable: La filosofía Reggio Emilia**

En este primer punto, procederemos a analizar el Proyecto “Cuidado del bebé” desde las características particulares de la filosofía Reggio Emilia.

**Fase 1: Empezando el proyecto.** Durante la primera parte del proyecto observamos que este inicia a partir de una experiencia que propone la docente como una actividad sensorial. Coloca bebés y agua jabonosa. Las conversaciones durante el desarrollo del juego generan algunas ideas y la docente observa que hay un interés.

Situación 1:

- S8: “mamá me baña así, despacio que no entre al ojo”
- S1: “Si entra al ojo, llora, llora (cogiéndose los ojos)”

Tal como mencionaba Wurm (2005), uno de los tipos de proyecto es aquellos que inician en base a una actividad propuesta por la maestra, pero que resulta de interés para los niños y niñas de la clase.

La docente escucha los diálogos que giran en torno al cuidado del bebé y que ya no se relacionan a un tema exploratorio sensorial, que ya no hablan de lo jabonoso o de lo húmedo; sino que empiezan a preocuparse por el bebé al que están mojando.

Al día siguiente, la docente plantea una actividad similar agregando elementos como esponjas pequeñas y toallas.

En este punto podemos decir que se está concluyendo la primera fase, pues ya se generó el interés y es la docente quien provoca el ambiente para que se den las primeras experiencias (Berasaluze, 2008).

**Fase 2: Desarrollando el proyecto.** Recordemos que la docente había provocado un espacio dirigido a un cuidado del bebé, específicamente al momento del baño. Frente a ello, ocurren diferentes situaciones.

Situación 2:

- S9: "El agua tiene que estar caliente"
- S3: "Ya, yo le echo el jabón"
- S9: "No, yo le quiero echar el jabón"
- S3: "Pero es mi turno, me toca a mí"

Ambos se jalen el pomo de champú hasta que la docente interviene y conversa con ellos sobre lo que sucede, llegan a un acuerdo de turnarse el uso del jabón.

Situación 3:

- S1: "¿Por qué está llorando S10?"
- Maestra: "Porque está enojada"

Situación 4:

- S1: "Échame un poco de champú aquí en mi mano"
- S10: "Sí, pero poco, yo también quiero bañar al bebé"
- S1: "Sí, dame poco"

Situación 5:

- S1: "¿Me prestas el champú ahora?"
- S10: "Sí, toma te lo presto"

Situación 6:

- S8: "Voy a bañar al bebé" (mientras intenta sacarle la ropa al muñeco)
- S10: "Yo te ayudo, hay que sacarle la ropa"
- S10: "El agua de la tina está caliente"
- S8: "Mi mamá me baña con agua caliente"
- S10: "A mí también y cierro mis ojos así cuando echa el champú"
- S8: "Sí, porque si no duelen los ojos"
- S10: "cierra tus ojos bebé, te cae el champú (tapándole los ojos al muñeco)"

## Situación 7:

- S7: "Dame al bebé"
- S2: "Un ratito es mi turno".
- S7 le jala al bebé.
- S2: "¡alto!, no me gusta eso, no me jales es mi turno"

## Situación 8:

- S1: "Ya ahora a vamos a bañarte"
- S6: "No, no quiero, no me gusta"
- S1: Pero ¿Por qué no te quieres bañar?
- S6: "Porque yo no soy un bebé"

Los momentos de baño generan que los niños traigan experiencias previas, donde comentan como eran sus momentos de baño y reflejan los cuidados que tenían con ellos cuando eran pequeños.

## Situación 9:

- S5: "Es hora de bañar al bebé"
- chame un poco de champú aquí en mi mano"
- S4: "No, yo primero lo baño"
- S5: "pero también hay que darle su teta, ¿de acuerdo?"

## Situación 10:

- S7: "Hay que hacer dormir al bebé"
- S1: "Ya hay que moverlo despacio"
- S7: "¿así?"

Nacen dos nuevos intereses, y es que ellos quieren darle "teta", luego del baño; así como también presentan intención de hacerlo dormir. A raíz de ello la docente junto a los niños plantean una lista de posibles materiales que necesitarán para habilitar un espacio de sueño. Algunos traen al juego experiencias vividas previamente en el día a día y a partir de ello se implementa una cuna. De acuerdo a Wurm (2005), el rol del docente es poder elegir materiales que puedan contribuir al desarrollo de la investigación. Asimismo, según Katz y Chard (2000), expresa que el niño para ser protagonista de su aprendizaje, debe ser participante activo del mismo. Por ello, en esta situación observamos que ambos principios se cumplen.

El juego transcurre entre la hora del baño y la hora de dormir. La docente documenta cada situación vivida en el espacio y observa que se están explorando

más situaciones de cuidado. Toma fotos de los diferentes momentos y los coloca en la pared a la tura de ellos. Parte importante del proyecto, tal como menciona Education Scotland (2006), es la documentación, que no solo le permite a la docente darle seguimiento a la investigación; sino que, al estar cerca de los niños y niñas, estas documentaciones pueden acompañar sus juegos, teniendo presente lo que ya realizaron y tomándolo de impulso para el nuevo juego que realizarán.

En otro espacio, como es el sector de cuentos, se colocan libros referentes a bebés y sus cuidados. De igual manera, dentro de este espacio pueden revisar sus álbumes de fotos, que muestran una recopilación de fotos desde que eran bebés hasta su edad actual. Estas experiencias les permiten enriquecer su investigación pues buscan replicar las acciones observadas en el sector donde se encuentran. El ambiente como tercer maestro se hace presente, pues en los diferentes sectores el tema del proyecto es acogido y sirve de impulsores para generar nuevos cuestionamientos e hipótesis (Berasaluce, 2011).

Luego de algunos días de juego nace una nueva interrogante refiriéndose al constante llanto del bebé y que este aún no cesa a pesar del baño y la hora de dormir. Se repregunta a los niños por este suceso y ellos afirman que el bebé tiene hambre. *“¿por qué llora el bebé?”*.

Poco a poco se va formando un sector dedicado a este tema de investigación, propio de lo flexible del espacio en la filosofía Reggio Emilia (Wurm, 2005).

#### Situación 11:

- S11: “El bebé tiene mucha hambre”
- S6: “Pero ya tomó la leche”
- S11: “Tiene más hambre, ¿si le damos de comer?”
- S6: “Esta bien, pero en el plato”

Luego de tomar leche, el bebé continúa llorando y los niños concluyen que la leche no es suficiente, que requerían otros alimentos, como al que denominaron “papilla”. Poder validar sus ideas tanto como el vocabulario que ellos utilizan es parte del protagonismo que le damos a los niños dentro de este proyecto (Wurm, 2005).

#### Situación 12:

- S2: “Los bebés tienen hambre”

- S7: "dale su leche"
- S2: "Ya ahora sí a dormir"
- S7: "¿Qué pasa Camila? (algo sorprendido por el gesto de enojada de Camila)"
- S4: "Es que los bebés no cierran sus ojos (con una expresión de molestia)"

Situación 13:

- S4: "Esta comida es crema de zapallo, mi bebé come crema de zapallo como yo cuando era bebé"
- S2: "Los bebés comen puré"
- S4: "Mi bebé comerá crema de zapallo"

Situación 14:

- S3: "Es mi turno de darle al bebé su comida"
- S1: "Ya voy a acabar, espera"
- S3 se muestra algo fastidiada, pero espera.

Situación 15:

- S2: "Yo le quiero dar su crema de zapallo"
- S3: "Pero el bebé quiere comer pan"
- S2: "Pero primero la crema de zapallo"
- S3: "¿Y las galletas?"
- S2: "Después, primero es la papa"
- S3: "pero si le damos galletas ¿no?"
- S2: "Sí, pero después te dije".

Situación 16:

- S5: "Vamos a darle su comida al bebé"
- S4: "Ten cuidado que se cae... me ensuciaste"
- S5: "Traeré papel"
- S4: "Sí, mucho papel" (mostrando cara de enojo)

Situación 17

- S9: tira la comida del bebé al aire (maíces).
- S9: "No la tires, deja de hacer eso"
- S2: "Ya no vamos a tener con que jugar".
- S9 luego de tirar la comida del bebé al aire se encuentra sentada enojada en una esquina. El docente le pregunta por lo ocurrido, pero le dice que no sabe. Cuando la invita a acercarse a preguntarle a sus amigas no quiere,



El interés por lo que come el bebé se mantiene intacto. Durante esos días, uno de los niños de la clase cumplía años y los niños y niñas de la clase, comentaron que el bebé estaba creciendo que se acercaba su cumpleaños. Si bien los proyectos pueden iniciar por una situación cotidiana (Wurm, 2005), también se puede ver influenciados por lo mismo.

Los niños y niñas se disponen a conocer la edad del bebé, comparándose con ellos mismos, reconociendo que hacían cuando eran bebés y que ya no hacen más. Asimismo, la idea del cumpleaños del bebé los entusiasma y más aún con lo que se le podrá cantar “hay birthday”

Situación 18:

- S6: “Es el cumpleaños del bebé”
- S4: “Si, hay que cantarle el yuyu”
- S6: “Torta en la cara”
- S4: “No, a mi no me gusta y seguro que al bebé tampoco le gusta”.

La maestra les ofrece otro lenguaje, el de modelado, acercándoles masas y elementos diversos al sector de manipulativas para que puedan modelar sus propias tortas. Parte importante de los principios expresados por Wurm (2005), están los 100 lenguajes del niño, donde él explica la importancia de brindar diferentes medios de expresión, en este caso, la masa.

Situación 19:

- S1: “No por favor no lo ensucies”
- S6: “Es su cumpleaños, tiene torta en la cara”
- S1: “No déjalo así esta cochina”
- S6: “Hay que cambiarlo”
- S6: “Si pues, hay que cambiarlo” (dice enojada)

Durante el juego en el sector del bebé, los niños comentaban que el bebé estaba enfermo pues había comido mucha torta el día de su cumpleaños. Partiendo de esta idea, al bebé se les atribuyeron otras enfermedades junto a otros síntomas

Situación 20:

- S10: “Su pañal está sucio”
- S8: “Pero con cuidado que está enfermo”

Situación 21:

- S5: “Hay que ponerle pantalón al bebé, hace frío”
- S11: “El bebé está muy enfermo, vamos a hacerlo”

- S5: "Ayúdame, Tu coge y yo pongo su pierna"
- S11: "Ya, y yo le pongo su polo"

Situación 22:

- S1: "Él bebe está enfermo, le duele su frente"
- S8: "está llorando mucho"
- S2: "está enfermo, necesita su jarabe"
- S1: "Ya cógelo por favor para darle su jarabe"
- S2: "Toma bebe, a mí no me gusta el jarabe, pero te hará bien"
- S8: "Cuando mi mamá me da el jarabe dice te vas a sentir bien, pero es feo"

Situación 23:

- S12: "Toma tu medicina bebé"
- S9: "No quiero, mejor le damos sentadito, ayúdame"
- S12: "Yo lo cargo"
- S9: "Ya está. Ya se va a sentir mejor"

Situación 24:

- S3: "El bebé necesita jarabe"
- S12: "No, el bebé va a tener una inyección"
- S3: "Solo jarabe, mi mamá me cura con jarabe"
- S12: "A mí con la inyección"
- S3: "Un jarabe y una inyección"

Durante las interacciones continuas, el niño demuestra su protagonismo y la maestra hace alusión al principio de *progettazione* pues escucha y está atento a lo que se pueda presentar para poder seguir el hilo de la investigación (Education Scotland, 2006).

Luego de lo ocurrido, continúa el juego de poder cocinarle a los bebés, donde los niños y niñas se ponen de acuerdo en la preparación como en el momento de darle de comer al bebé.

Situación 25:

- S10: "Yo hago galletas para el bebé"
- S1: "Yo hago pan con mantequilla"
- S10: "¿Te hecho sal?"
- S1: "No, no quiero solo agua y harina para las galletas"

Situación 26:

- S7: "Mira, mira lo que preparé para el bebé, lo hice yo solito porque soy grandazo" (acota mientras muestra su sonrisa al enseñar lo que ha preparado para darle al bebé)

Situación 27:

- S3: "Necesito harina para mis galletas de bebe"
- S5: "Pero solo hay poco y es mío"
- S3: "Yassira dijo que hay que compartir, es de todos"
- S5: "Mmm... ya pero solo poquito"

Situación 28:

- S8: "Hay que prepararle su papilla al bebé"
- S6: "Necesitamos pallares y arroz".
- S8: "Ya hay que hacerlo"

Situación 29:

- S8: "esta rico lo que hiciste, al bebé le gusta"
- S2: "lo hice bien y yo sola"

**Fase 3: Cerrando el proyecto.** Los juegos en torno a los cuidados continúan, pero el centro de atención ya no es el bebé, ya que los niños empiezan a atenderse entre ellos, es decir ya no buscan cuidar al bebé sino cuidarse ellos mismos. Al observar que el bebé pasa a segundo plano, los niños solicitan otros espacios de juego que requieren de implementación. Algunos de ellos acotan que necesitan una cocina donde preparar la comida, otros agregan que también necesitan un lugar donde comer, y otros niños aseguran que necesitan un lugar donde lavar la ropa.

Luego de ello, la docente propone pasar a los bebés a otros salones y los niños piden quedarse con uno para que sea "el bebé de la casa". De esta manera se concluye el proyecto del cuidado del bebé, pero se da inicio a un juego más complejo en un sector que ya no se centra en el bebé sino en el hogar.

A lo largo del relato hemos podido observar como el interés va generando nuevas ideas y nuevos juegos. En este proyecto hemos observado que este está cargado de experiencias ya vividas y quizás el juego resulte un poco más previsible. No obstante, la gran sorpresa la dan los chicos al ir insertando diferentes subtemas relacionados al principal.

En este tema no hemos observado hipótesis cargadas de imaginación o que quizás pudieran parecer poco posible, pero aún la postura de la docente se mantuvo igual, escuchando y llevando las ideas al grupo, proponiendo nuevos espacios y encuentros que generen conflictos cognitivos.

A lo largo del desarrollo del proyecto no se evidenció participación de la familia o la comunidad, ni hubo diversidad en los lenguajes; sin embargo, se recurrieron a otros espacios como al sector de cuentos para los álbumes de fotos, o a manipulativas para trabajar las tortas.

En este proyecto, hemos podido observar que los principios de “el niño como protagonista”, “el ambiente como tercer maestro”, “la documentación”, “100 lenguajes del niño”, “progettazione” y “el rol del docente” se han evidenciado a lo largo del desarrollo. El niño siempre ha sido protagonista y la docente guía y moderador.

## **Segunda Variable: Habilidades Sociales**

### **1. Habilidades sociales relacionadas a la interacción con el otro**

A lo largo del proyecto observamos como los espacios y el trabajo en grupos pequeños proporcionaba encuentro con el otro. Dentro de esto punto analizaremos en base a las siguientes habilidades: acepta propuestas de otros compañeros, propone iniciativas de juego, participa en juegos propuestos por el otro, coopera en el juego del otro, sabe dejar y pedir materiales, demuestra cortesía y amabilidad al momento de interactuar con los otros, y pide ayuda cuando la necesita.

Situación 11:

- S11: “El bebé tiene mucha hambre”
- S6: “Pero ya tomo la leche”
- S11: “Tiene más hambre, ¿si le damos de comer?”
- S6: “Esta bien, pero en el plato”

Situación 21:

- S5: “Hay que ponerle pantalón al bebé, hace frío”
- S11: “El bebé está muy enfermo, vamos a hacerlo”
- S5: “Ayúdame, Tu coge y yo pongo su pierna”
- S11: “Ya, y yo le pongo su polo”

En los diálogos observamos las propuestas de juego y como estas son aceptadas por los compañeros ya que están bajo un interés en común. El poder encontrar materiales en el espacio propuestos por el docente, pero guiados por el interés que han manifestado los niños desencadena un juego propio que nace de ellos y es compartido con sus compañeros.

Situación 11:

- S11: “El bebé tiene mucha hambre”

- S6: "Pero ya tomo la leche"
- S11: "Tiene más hambre, ¿si le damos de comer?"
- S6: "Esta bien, pero en el plato"

Situación 10:

- S7: "Hay que hacer dormir al bebé"
- S1: "Ya hay que moverlo despacio"
- S7: "¿así?"

Situación 28:

- S8: "Hay que prepararle su papilla al bebé"
- S6: "Necesitamos pallares y arroz".
- S8: "Ya hay que hacerlo"

La decisión de los niños sobre jugar con algunos niños y otros no, se debe a las semejanzas en algunos juegos o intereses, así como llegar a un objetivo en común. La escucha tanto por parte del docente como entre los niños es importante, pues esto demuestra valoración a lo que los niños expresan. Además, se evidencia la seguridad y autonomía al presentar ideas sobre lo que creen que ocurre. También es importante resaltar el poder de decisión de cada uno de los niños, así como los posibles conflictos que se pueden generar si uno de ellos no desea participar o no está de acuerdo con el juego del otro. Sin embargo, estas situaciones de conflicto las analizaremos luego, pero es importante recordar que las habilidades sociales como ya mencionábamos anteriormente no se dan de manera aislada.

Situación 6:

- S8: "Voy a bañar al bebé" (mientras intenta sacarle la ropa al muñeco)"
- S10: "Yo te ayudo, hay que sacarle la ropa"
- S10: "El agua de la tina está caliente"
- S8: "Mi mamá me baña con agua caliente"
- S10: "A mí también y cierro mis ojos así cuando echa el champú"
- S8: "Sí, porque si no duelen los ojos"
- S10: "cierra tus ojos bebé, te cae el champú (tapándole los ojos al muñeco)"

La imagen de un niño capaz reflexivo y curioso que construye su propio aprendizaje (Wurm, 2005), es sin duda la base fundamental para que el docente se



arriesgue a proponer nuevos espacio y situaciones de juego, confiando en lo que cada niño puede lograr.

Desprenderse del material es sin duda uno de los momentos que más puede costarles a los niños. En este proyecto en particular el docente propuso ir reduciendo el número de muñecos, lo cual generó conversaciones respecto a toma de turnos o saber esperar. También se evidenciaron momentos donde la frustración y el enojo fueron los protagonistas, y el otro compañero decidió acoger el sentimiento o tener otras reacciones. Por lo tanto, estas situaciones también favorecen al ámbito emocional. Como bien sabemos la muestra está compuesta por niños de tres años que recién ingresan a esta etapa donde el juego pasar de ser individual a ser colectivo y cooperativo (Pérez, et. al, 2011).

Situación 27:

- S3: "Necesito harina para mis galletas de bebe"
- S5:" Pero solo hay poco y es mío"
- S3:" Yassira dijo que hay que compartir, es de todos"
- S5: "Mmm... ya pero solo poquito"

Situación 4:

- S1: "Échame un poco de champú aquí en mi mano"
- S10: "Si, pero poco, yo también quiero bañar al bebé"
- S1: "Si, dame poco"

Situación 5:

- S1: "¿Me prestas el champú ahora?"
- S10: "Si, toma te lo presto"

En estas situaciones observamos como los niños se encuentran frente a una situación que requiere de llegar a un acuerdo. Parte importante de la propuesta Reggio Emilia es el lograr anticipar tanto los cierres, como claros. (Wurm, 2005). De esta manera los niños tienen las herramientas necesarias cuando se enfrentan a estas situaciones. Por otro lado, es importante que el docente resalte lo bueno y no solo se enfoque en lo malo. Es común que los adultos tiendan a resaltar las acciones negativas de los niños y olviden u obvien las positivas (Tapia, 1998). Resaltar las acciones positivas de los niños les dará seguridad y empoderamiento de lo que realizan, y poco a poco cada una de sus actitudes se irán regulando de manera natural.

Situación 22:

- S1: "Él bebe está enfermo, le duele su frente"
- S8: "está llorando mucho"
- S2: "está enfermo, necesita su jarabe"
- S1: "Ya cógelo por favor para darle su jarabe"
- S2: "Toma bebe, a mí no me gusta el jarabe, pero te hará bien"
- S8: "Cuando mi mamá me da el jarabe dice te vas a sentir bien, pero es feo"

En esta situación podemos ver que los niños son amables y corteses entre ellos por el vocabulario que utilizan. Asimismo, son amables con su muñeco porque se preocupan de lo que pueda sentir y son empáticos. Asimismo, evocan experiencias poco agradables mediante el juego.

Situación 23:

- S12: "Toma tu medicina bebé"
- S9: "No quiero, mejor le damos sentadito, ayúdame"
- S12: "Yo lo cargo"
- S9: "Ya está. Ya se va a sentir mejor"

Situación 20:

- S10: "Su pañal está sucio"
- S8: "Pero con cuidado que está enfermo"

Es importante reconocer el papel del adulto que promueva una cooperación y ayuda entre ellos. Esta forma de trabajo genera que cada vez más este tipo de interacción respecto a la necesidad de ayuda, se fortalezca.

## 2. Habilidades relacionadas a la resolución de conflictos.

En esta edad el incremento de conductas empáticas recae fuertemente en el ambiente (Pérez, et. al, 2011). Proponer espacios donde el adulto no sea invasivo generara situaciones donde los niños tendrán que poner en práctica habilidades sociales como: busca reconocer las razones que ha generado una situación problemática, expresa sus quejas o fastidios sin agresión, ante una situación que le desagrada solicita un cambio de conducta, defiende sus derechos y llega a un acuerdo cuando existe una problemática.

## Situación 17:

- S9 luego de tirar la comida del bebé al aire se encuentra sentada enojada en una esquina. El docente le pregunta por lo ocurrido, pero le dice que no sabe. Cuando la invita a acercarse a preguntarle a sus amigas no quiere,

Es importante reconocer que a pesar de que algunos niños pueden generar conflictos, el enojo también lo sienten ellos pues aún no logran reconocer lo que les ocurre, es importante acoger lo que sucede y ser empáticos Pérez, et. al (2011). De esta manera, los niños podrán observar cómo manejar este tipo de situaciones.

## Situación 18:

- S6: "Es el cumpleaños del bebé"
- S4: "Si, hay que cantarle el yuyu"
- S6: "Torta en la cara"
- S4: "No, a mi no me gusta y seguro que al bebé tampoco le gusta".

## Situación 19:

- S1: "No por favor no lo ensucies"
- S6: "Es su cumpleaños, tiene torta en la cara"
- S1: "No déjalo así esta cochina"
- S6: "Hay que cambiarlo"
- S6: "Si pues, hay que cambiarlo" (dice enojada)

## Situación 3:

- S9 tira la comida del bebé al aire (maíces).
- S9: "No la tires, deja de hacer eso"
- S2: "Ya no vamos a tener con que jugar".

## Situación 16:

- S5: "Vamos a darle su comida al bebé"
- S4: "Ten cuidado que se cae... me ensuciaste"
- S5: "Traeré papel"
- S4: "Si, mucho papel" (mostrando cara de enojo)

La democracia como parte de la propuesta Reggio Emilia genera que los niños tengan la seguridad necesaria para oponerse a algo que no les gusta y/o argumentar el porqué de su decisión (Kelemen, 2013), Asimismo, aceptar, aunque no nos guste ideas de otros amigos, es parte fundamental del manejo de situaciones problemáticas.

Los niños tienen derecho a hacer respetar su voz y palabra, así como sus turnos en los juegos, que en esta edad es tan imprescindible para vivir en comunidad. Recordemos que para las escuelas reggianas predisponen el aprendizaje por las relaciones sociales que el niño pueda desarrollar pues está en constante búsqueda de una vida en comunidad (Wurm, 2005).

Situación 4:

- S3: "Es mi turno de darle al bebé su comida"
- S1: "Ya voy a acabar, espera"

Situación 7:

- S7: "Dame al bebé"
- S2: "Un ratito es mi turno".
- S7 le jala al bebé.
- S2: "¡alto!, no me gusta eso, no me jales es mi turno"

El espacio en el aula con grupos pequeños propicia el llegar a acuerdo y tomar turnos. El turnarse o compartir, implica esperar, ser paciente y aceptar que no puedes tener el material en ese momento pero que lo tendrás luego. Al inicio, los niños buscan al docente; sin embargo, luego ella fue generando espacio de escucha para solucionar estos contratiempos. Aquí es donde podemos ver algunos acuerdos que se generaron entre ellos. Evidentemente, es cuestión de carácter o personalidad observar de quienes parten los acuerdos y quienes lo acatan o quienes lo rechazan.

Situación 15:

- S2: "Yo le quiero dar su crema de zapallo"
- S3: "Pero el bebé quiere comer pan"
- S2: "Pero primero la crema de zapallo"
- S3: "¿Y las galletas?"
- S2: "Después, primero es la papa"
- S3: "pero si le damos galletas ¿no?"
- S2: "Si, pero después te dije".

Situación 6:

- S9: "El agua tiene que estar caliente"
- S3: "Ya, yo le echo el jabón"
- S9: "No, yo le quiero echar el jabón"
- S3: "Pero es mi turno, me toca a mí"

Ambos se jalen el pomo de champú hasta que la docente interviene y conversa con ellos sobre lo que sucede, llegan a un acuerdo de turnarse el uso del jabón.

Situación 9:

- S5: “Es hora de bañar al bebé”
- chame un poco de champú aquí en mi mano”
- S4: “No, yo primero lo baño”
- S5: “pero también hay que darle su teta, ¿de acuerdo?”

La constante interacción de los niños en los diferentes espacios propuestos para el proyecto ha generado que los niños lleven una convivencia real, no solo de juego, sino que aprenden a tomar decisiones, resolver conflictos, llegar a acuerdos, entre otros.

### **3. Habilidades relacionadas a la comunicación**

La comunicación que en muchos casos es confundido con expresión solo verbal, va más allá pues nos referimos a la acción de comunicar con gestos y palabras que sean acordes a la edad. En este punto podemos observaremos las siguientes habilidades sociales: espera y respeta el turno de sus compañeros, cuenta espontáneamente sobre experiencias vividas, utilizas gestos para complementar su comunicación verbal, presta atención cuando los otros están hablando o participando, mantiene conversaciones en grupo y defiende sus opiniones frente a un tema específico.

Situación 14:

- S3: “Es mi turno de darle al bebé su comida”
- S1:” Ya voy a acabar, espera”
- S3 se muestra algo fastidiada, pero espera.

Observamos en esta situación una petición por parte de los niños, petición que es rechazada y genera un disgusto en el otro. S3 reconoce sus derechos al expresar que es su turno de jugar con el bebé; no obstante, se encuentra frente a la negativa por parte de su compañero quien le pide tolerancia. A pesar del disgusto, el otro niño acepta. Expresar su disgusto, solicitar un cambio y respetar los turnos son las habilidades que podemos ver en acción en esta pequeña situación generada en los espacios de juego.



## Situación 6:

- S8: "Voy a bañar al bebé" (mientras intenta sacarle la ropa al muñeco)
- S10: "Yo te ayudo, hay que sacarle la ropa"
- S10: "El agua de la tina está caliente"
- 8: "Mi mamá me baña con agua caliente"
- S10: "A mí también y cierro mis ojos así cuando echa el champú"
- S8: "Sí, porque si no duelen los ojos"
- S10: "cierra tus ojos bebé, te cae el champú (tapándole los ojos al muñeco)"

## Situación 22:

- S1: "Él bebe está enfermo, le duele su frente"
- S8: "está llorando mucho"
- S2: "está enfermo, necesita su jarabe"
- S1: "Ya cógelo por favor para darle su jarabe"
- S2: "Toma bebe, a mí no me gusta el jarabe, pero te hará bien"
- S8: "Cuando mi mamá me da el jarabe dice te vas a sentir bien, pero es feo"

En ambas situaciones observamos que los niños son espontáneos para comentar experiencias vividas, algunas agradables y otras desagradables que son exteriorizadas a través del juego.

Otra habilidad importante es el saber escuchar a sus compañeros, tratándose de situaciones tan familiares y repetitivas dentro del ámbito familiar es usual que todos los niños quieran hablar a la vez. Los niños se valen de sus propias experiencias para defender sus posturas (Wurm, 2005) y tienen convicción al momento de expresarse. Por ello, aprender a esperar su turno es otra habilidad que vemos reflejada en estas situaciones, aunque no se evidencie explícitamente.

## Situación 13:

- S4: "Esta comida es crema de zapallo, mi bebé come crema de zapallo como yo cuando era bebé"
- S2: "Los bebés comen puré"
- S4: "Mi bebé comerá crema de zapallo"

## Situación 24:

- S3: "El bebé necesita jarabe"
- S12: "No, el bebé va a tener una inyección"
- S3: "Solo jarabe, mi mamá me cura con jarabe"

- S12: “A mí con la inyección”
- S3: “Un jarabe y una inyección”

Muchas de estas situaciones evidencian que los niños son capaces de mantener conversaciones en grupo. En realidad, la estructura del proyecto lo permite y lo promueve, al encontrarse en grupos pequeños el manejo de las conversaciones fluye con mayor tranquilidad y permite interacciones más cercanas.

Los gestos son particulares de los niños de este grupo quienes lo utilizan para complementar sus comunicaciones verbales. No olvidemos que muchos de estos niños logran comunicarse verbalmente pero no a la perfección y los gestos ayudan al mejor entendimiento de sus mensajes. Tal como mencionaba Caballo (1999), las habilidades se componen tanto de habilidades verbales como no verbales.

#### **4. Habilidades sociales relacionadas a los sentimientos y emociones**

La parte emocional y relacionada a los sentimientos y parte fundamental del desarrollo de un niño. Además, a lo largo de las diferentes experiencias los niños desarrollan vínculos afectivos con sus pares y con las personas que los acompañan. Por ello observaremos las siguientes habilidades sociales en este punto: expresa emociones de felicidad, desagrado, sorpresa, entre otras, demuestra interés en conocer lo que ocurre con el otro, refuerza con halagos el trabajo del otro y dice que no, si no está de acuerdo con algo.

Situación 12:

- S2: “Los bebés tienen hambre”
- S7:” dale su leche”
- S2: “Ya ahora sí a dormir”
- S7: “¿Qué pasa Camila? (algo sorprendido por el gesto de enojada de Camila)”
- S4” Es que los bebés no cierran sus ojos (con una expresión de molestia)”

Situación 3:

- S1: “¿Por qué está llorando S10?”
- Maestra: “Porque está enojada”

Situación 8:

- S1: “Ya ahora a vamos a bañarte”
- S6: “No, no quiero, no me gusta”
- S1: Pero ¿Por qué no te quieres bañar?

- S6: "Porque yo no soy un bebé"

Situación 25:

- S10: "Yo hago galletas para el bebé"
- S1: "Yo hago pan con mantequilla"
- S10: "¿Te hecho sal?"
- S1: "No, no quiero solo agua y harina para las galletas"

Los niños desarrollan una postura particular frente a algún suceso que les desagrada. Este vínculo afectivo que se forma entre sus pares puede generar empatía, tratando de conocer lo que ocurre con el otro, pero también les brinda seguridad para poder dar una negativa frente a algo que no les agrada.

Situación 26:

- S7: "Mira, mira lo que preparé para el bebé, lo hice yo solito porque soy grandazo" (acota mientras muestra su sonrisa al enseñar lo que ha preparado para darle al bebé)

La capacidad de asombro es fundamental para la construcción de conocimiento que se ve fuertemente influenciado por sus intereses y el medio (Wurm, 2005). El niño se siente capaz al tener la posibilidad de demostrar lo que puede lograr, al no ser juzgado o criticado por el docente sino más bien resguardado y acompañado en su proceso de aprendizaje.

Situación 29:

- S8: "esta rico lo que hiciste, al bebé le gusta"
- S2: "lo hice bien y yo sola"

No es característico de esta edad oír cumplidos por parte de los niños hacia sus compañeros. Sin embargo, en la cotidianeidad es asombroso ver como esto aflora.

Luego de analizar ambos proyectos desde ambas variables, hemos encontrado que si bien están desarrollados bajo la misma filosofía pueden presentar algunas diferencias. Mientras que el proyecto de mundo marino nace de situaciones cotidianas, el proyecto del cuidado del bebé aparece frente a un juego que propone la maestra con intenciones de exploración sensorial

A lo largo del desarrollo de los proyectos observamos que el proyecto "Mundo Marino", ha generado mayores hipótesis y ha despertado nuevas ideas en los niños; mientras el proyecto "Cuidado del bebé", se basa en experiencias previas vividas por cada uno de ellos y que son traídas al juego. Las hipótesis planteadas

en el primer proyecto dejan volar más allá la imaginación gracias a películas o diferentes estímulos a los que están expuestos los niños; en tanto al segundo, sus hipótesis e ideas recaen en situaciones propias, familiares a las que ellos pueden recurrir con imágenes o historias.

En el proyecto “Mundo Marino”, el docente recoge hipótesis que nacen a partir de su raciocinio y que pueden estar alejadas de la realidad y esto provoca llevarlas a todo el grupo para dialogar respecto a ello. En el caso del proyecto “Cuidado del bebé”, las ideas que surge pueden ser más vaticinadas pues como mencionábamos guarda bastante relación con experiencias propias y cotidianas.

En ambos proyectos se han evidenciado situaciones donde se observan cómo se favorecen el desarrollo habilidades que corresponden a cada rubro que se ha desarrollado pertinentemente a la edad. Por el tanto, este favorecimiento del cual hablamos no ha sido limitado ni por el tema, ni el tiempo, ni el tipo de proyecto.

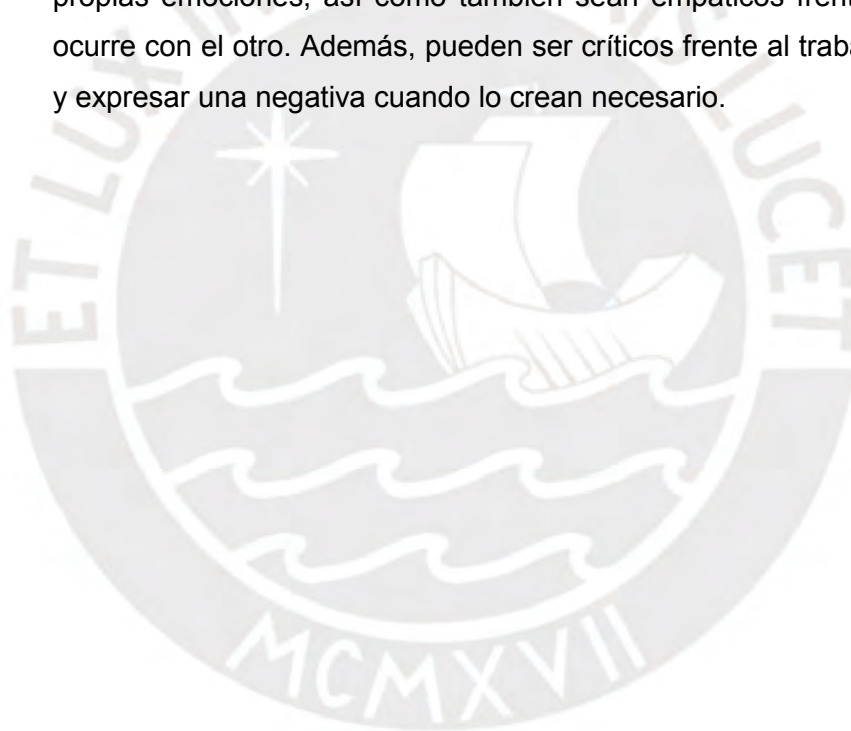
Además, observamos que estas fases que se establecen para una mejora explicativa pero que no determinan, tampoco han un factor altamente influyente. Es decir, no existe un favorecimiento mayor en una fase o en la otra, es bastante lineal a lo largo de todo el proyecto. Por lo tanto, podemos concluir diciendo que el factor que impulsa el desarrollo de las habilidades sociales son las características que acompañan a un proyecto enmarcado en la filosofía Reggio Emilia.

## CONCLUSIONES

- En relación a las fases que comprenden los proyectos enmarcados en la filosofía Reggio Emilia, no se encuentra una fase específica en la que se evidencien las habilidades sociales en un porcentaje mayor en comparación a otra. Estas se presentan de manera homogénea a lo largo de todas las fases. Sin embargo, no estamos exhortos de factores externos, que puedan generar cambios en la adquisición de dichas habilidades.
- En la interacción con el otro, los niños proponen iniciativas de juego y de igual manera forman parte de los juegos del otro, aceptando diferentes propuestas de manera natural, lo que se ve favorecido por la predisposición de los materiales y el espacio que promueve el juego sin una dirección específica del adulto. Además, se evidencia la autonomía, cortesía, amabilidad y la capacidad de pedir ayuda cuando es necesario.
- En un ambiente, donde el adulto mantiene una distancia prudente, la resolución de conflictos tiene como protagonistas a los niños. Los niños aprenden a expresar sus quejas y/o fastidios, buscando conocer las razones del conflicto, defendiendo sus derechos, y llegando a un acuerdo; pero también, buscan la ayuda del adulto si es necesario.



- El ambiente y el trabajo docente en un proyecto enmarcado en la filosofía Reggio Emilia favorecen en los niños una espontánea comunicación frente al grupo. Los niños adquieren la seguridad necesaria para poder comunicar sus experiencias y dar puntos de vista frente a temas que se presentan en el aula. Asimismo, el trabajo en grupos pequeños favorece la atención y el tiempo de espera entre los niños que participan.
- El trabajo en grupos pequeños propuesto por los proyectos de investigación enmarcados en la filosofía Reggio Emilia, así como el ambiente y el trabajo docente, permiten que los niños expresen sus propias emociones, así como también sean empáticos frente a lo que ocurre con el otro. Además, pueden ser críticos frente al trabajo del otro y expresar una negativa cuando lo crean necesario.



### RECOMENDACIONES

- En esta tesis se ha investigado sobre cómo el desarrollo de las habilidades sociales es favorecido por los proyectos de investigación enmarcados en la filosofía Reggio Emilia. Sería recomendable no solo abordar los proyectos, sino que se realizara una investigación donde se enmarque a la filosofía Reggio Emilia como promotor de habilidades sociales en el niño.
- Las habilidades sociales son de utilidad para la persona a lo largo de su vida, es un aprendizaje que trasciende y es una herramienta indispensable para la convivencia. A nivel de Estado, se deberían rescatar las características más relevantes de los proyectos y ponerlas en práctica en las diferentes escuelas del país, adaptándolas a sus realidades.
- Este estudio se realizó con niños de tres años, consideramos que si el presente estudio se lleva a cabo con una muestra de niños más grandes se pueden llegar a analizar habilidades sociales más complejas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aparicio, V. (1991). *Programa de adaptación de niño de tres años al jardín*. (Tesis inédita de bachiller). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Báez y Pérez, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.

Berasaluze, R. (2008). *La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Alicante, España.

Caballo, V. (1999). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI

Camacho, L. (2015). *El juego cooperativo como promotor de habilidades sociales en niñas de 5 años*. (Tesis inédita de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Correa, O. Y Estrella, C. (2011). *Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la unidad educativa Santana de Cuenca*. (Tesis inédita de licenciatura). Universidad de Cuenca, Ecuador.

Education Scotland (2006). *Reggio Emilia Aproach for early years Education*. <http://www.educationscotland.gov.uk/learningandteaching/approaches/index.asp>.

Fernández, S. Y Huamaní, M. (2015). *Influencia del espacio en la adquisición de la*

*autonomía de niños de una institución educativa inspirada en la filosofía Reggio Emilia.* (Tesis inédita de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Hernández, R.; Fernández, C.; y Baptista L. (2010). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw-Hill Interamericana.

Katz, L. & Chard, S. (2000). *Engaging Children's Minds: The Project Approach.* United States of America: Ablex Publishing Corporation.

Kelemen, G. (2013). *The Reggio Emilia method, a modern approach of preschool education.* Recuperado de:  
<http://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/57/57>

Malaguzzi, L. (1994). *Your Image of the Child: Where Teaching Begins.* Recuperado de:  
<https://Reggioalliance.org/downloads/malaguzzi.ccie:1994.pdf>

Michelson, L. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento* Barcelona: Martínez Roca

Molina, L. (2007). *El enfoque Reggio Emilia y el método de proyectos en el segundo grado de educación primaria.* (Tesis inédita de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Monjas, M. (1997). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar.* Madrid: Ciencias de la

## Educación Preescolar y Especial

- Paula, I. (2000). *Habilidades sociales. Educar hacia la autorregulación: conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Pérez, N.; Navarro, I & Cantero, M. (2011). *Psicología del desarrollo humano: desde el nacimiento a la vejez*. Capítulo 3: El desarrollo del niño en la infancia (2-6 años). Alicante: Club Universitario.
- Rinaldi, C. (2006) *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar, aprender*. Lima: Grupo Editorial Norma
- Santos, K. (2009). *El desarrollo de las habilidades sociales en las actividades de expresión gráfico plástica de los niños y niñas de cuatro años de la I.E.P. San Felipe Neri*. (Tesis inédita de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Tapia, C. (1998). *Trabajar las habilidades sociales en la educación infantil*. Recuperado de: <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d044.pdf>
- Valles, A. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: EOS.
- Vidal, F. (1994). *Piaget before Piaget*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wurm, J. (2005). *Working in the Reggio Way*. United States: Redleaf Press.



## Anexos

### Anexo N°1: Guía de observación 1

Proyecto: _____	
PRINCIPIO	OBSERVACIONES
El niño como protagonista	
El ambiente como tercer maestro	
La documentación	
100 lenguajes del niño	
Familia y comunidad	
Progettazione	
Rol del docente	

**Anexo 2:** Guía de observación 1 aplicada

## Proyecto 1: “Mundo Marino”

Proyecto: Mundo Marino	
PRINCIPIO	OBSERVACIONES
El niño como protagonista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los niños de la clase participan activamente del desarrollo del proyecto.</li> <li>- La docente toma sus ideas y en base a ellas genera nuevos cuestionamientos</li> <li>- Las opiniones e ideas de los niños son escuchadas y respetadas</li> <li>- El tema de interés nace a partir del comentario de uno de los niños</li> <li>- Las hipótesis de los niños no son descartadas hasta investigar con todo el grupo.</li> </ul>
El ambiente como tercer maestro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se crean nuevos espacios a partir de que el interés incrementa</li> <li>- La docente utiliza el ambiente para proponer nuevos juegos y continuar el interés en el proyecto</li> <li>- Si bien el proyecto inicia en el sector de construcción, los niños utilizan todos los espacios del aula</li> </ul>
La documentación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La maestra toma notas, registra con fotos y videos</li> <li>- La maestra muestra fotos a los niños de procesos anteriores para comentarles sobre lo ocurrido en el espacio</li> <li>- La maestra pega imágenes de lo vivido en la pared, pero estas no van acompañas de diálogos, solo son imágenes.</li> </ul>
100 lenguajes del niño	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se evidencia el uso de material como la arcilla para moldear algunos elementos correspondientes al proyecto; se hace uso de dibujos que representan algunas ideas</li> <li>- Los niños hacen uso de la sala para seguir explorando sobre el tema</li> </ul>
Familia y comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se evidencia participación de la familia-</li> <li>- No hubo visitas ni consultas a algunos especialistas</li> </ul>

Progettazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La maestra ofrece experiencias que nacen a partir de los diferentes intereses de los niños</li> <li>- Los niños interactúan entre ellos y a partir de ello nacen hipótesis y nuevos cuestionamientos</li> <li>- Los niños investigan y encuentran respuestas que generan nuevos cuestionamientos</li> <li>- Los niños traen de casa algunas experiencias previas que son tomadas en cuenta por la maestra</li> <li>- La maestra toma las nuevas hipótesis de los niños y transformándolas en preguntas generar algunos conflictos cognitivos.</li> </ul>
Rol del docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La maestra muestra una actitud respetuosa frente a las diferentes ideas de los niños, no da ninguna idea por mala, considera todas y las expone al grupo.</li> <li>- La maestra acompaña al grupo en su investigación y coopera con ella.</li> <li>- La maestra ofrece experiencias significativas dando continuidad en base a las inquietudes de los niños y niñas de la clase.</li> </ul>



## Proyecto 2: “Cuidado del Bebé”

Proyecto: “Cuidado del bebé”	
PRINCIPIO	OBSERVACIONES
El niño como protagonista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los niños y niñas de la clase plantean la idea de jugar con bebés</li> <li>- Cada nuevo tema es desligado de experiencias previas que han tenido ellos y que son significativas</li> <li>- Las ideas de los niños son valoradas y siempre se busca llegar a un acuerdo, hasta donde ellos lo puedan manejar.</li> </ul>
El ambiente como tercer maestro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente utiliza algunos sectores del salón para llevar el tema del cuidado del bebé y tener otras experiencias en esos espacios</li> <li>- No se utilizaron espacios externos al nido o a la clase</li> <li>- El ambiente va cambiando de acuerdo a las necesidades que los niños comentan que presenta el bebé.</li> <li>- La docente cree oportuno establecer un sector para dedicarlo a este tema en particular</li> </ul>
La documentación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente registra los procesos de cada uno de los niños con diferentes recursos multimedia, así como con notas.</li> <li>- La maestra evidencia las documentaciones en la pared donde los niños pueden observar lo que han venido realizando.</li> </ul>
100 lenguajes del niño	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente utiliza las masas o materiales que se puedan transformar para la realización de la comida.</li> <li>- No se evidencian otros espacios de expresión artística en este proyecto</li> </ul>
Familia y comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se evidencia participación de la familia-</li> <li>- No hubo visitas ni consultas a algunos especialistas</li> </ul>

Progettazione	<ul style="list-style-type: none"><li>- La maestra ofrece experiencias que nacen a partir de los diferentes intereses de los niños</li><li>- Los niños interactúan entre ellos y a partir de ello aparecen situaciones cotidianas vividas por ellos.</li><li>- Los niños plantean algunas hipótesis de acuerdo a sus experiencias previas.</li></ul>
Rol del docente	<ul style="list-style-type: none"><li>- Considerando la edad, la docente coopera en la formulación de algunas ideas, como el cierre del proyecto</li><li>- La docente recoge información al finalizar cada juego y busca el material adecuado para continuar la investigación.</li><li>- La docente acompaña los diferentes momentos de juego e interviene solo cuando sea necesario.</li></ul>





**Anexo 3:** Guía de observación 2

<b>Proyecto:</b> _____	
<b>Fases del proyecto</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Empezando el proyecto:	
¿Cómo nació el tema de interés? ¿Cómo se generaron las diversas opiniones de los demás niños?	
Desarrollando la idea del proyecto	
¿En qué espacios se desarrolló el proyecto? ¿Qué estrategias se utilizaron para darle continuidad al proyecto? ¿Qué subtemas aparecieron a lo largo del proyecto?	
Cerrando el proyecto	
¿Qué indicó que el proyecto debía cerrarse? ¿Cuál fue el cierre del proyecto?	

**Anexo N°4:** Guía de observación 2 aplicada

## Proyecto 1: “Mundo Marino”

<b>Proyecto: Mundo Marino</b>	
Fases del proyecto	OBSERVACIONES
Empezando el proyecto:	<p>Durante la asamblea S4 comenta sobre su viaje a Vichayito por vacaciones “Yo me fui a Vichayito y vi peces”. S7 comenta “En el mar hay ballenas y tiburones”. La docente pregunta a los demás niños si conocen algunos otros animales que vivan en el mar. Los niños intervienen dando una idea diferente cada uno S7: “en el mar viven muchos peces”, S10:” y también viven muchas vacas”. Dan ejemplos como: tiburones, peces, focas, y otro tipo de animales como vacas, chanchos, y gallinas. Luego de mencionar varios animales la docente cierra al tema sin emitir juicio.</p> <p>Al día siguiente la docente propone un juego en la alfombra con papeles azules, animales marinos y otro tipo de animales que fueron mencionados por los niños y los cuales coloca a propósito. El animal que más llama la atención es un caballo que por la ubicación en la que se encuentra da alusión a que vive dentro del mar.</p>
¿Cómo nació el tema de interés? ¿Cómo se generaron las diversas opiniones de los demás niños?	
Desarrollando la idea del proyecto	La intervención de un animal que no pertenece a este lugar genera

<p>¿En qué espacios se desarrolló el proyecto?</p> <p>¿Qué estrategias se utilizaron para darle continuidad al proyecto?</p> <p>¿Qué subtemas aparecieron a lo largo del proyecto?</p>	<p>discusiones en torno a las hipótesis previamente planteadas. S11: “los caballos son de la selva viven en la tierra”, S9 “No, viven en el mar ahí tienen su casa”. Ideas como estas se evidenciaron hasta que una de las niñas acotó lo siguiente “hay caballos que viven en el mar y hay caballos que viven en la selva”. Esta última idea creó un conflicto donde el grupo de niños se separó entre los que creían que solo existían caballos de tierra y los que creían en la posibilidad de que existen caballos de mar también.</p> <p>La docente invita a los niños a dibujar sobre cartulinas bajo la premisa de cómo sería la casa de los animales marinos.</p> <p>La docente observa que no solos se ha generado un nuevo cuestionamiento en torno al espacio en que vive el caballo; sino que los niños han empezado a cuestionarse sobre estas dos especies que llevan el mismo nombre, pero son diferentes. Este tema aparece de manera espontánea, pero al docente lo toma y lo lleva a la asamblea.</p> <p>Durante la asamblea se conversa sobre los caballos de mar y los caballos terrestres. La docente trae cuentos sobre ambos animales y luego establecen diferencias.</p> <p>Dentro de las características que los niños comentan se mencionan temas como la comida, el espacio de vida y detalles físicos de ambos animales.</p> <p>Al día siguiente, durante el juego en sectores, la docente retoma el tema del hábitat y junto a ese grupo de niños se establecen características de este espacio.</p> <p>Los niños denominan a este juego constructivo “La casa del pez”.</p> <p>Luego de observar todo el juego, la docente comenta durante la asamblea, l problemática. Por ello, junto a los niños se llega a un acuerdo y se decide armar un sector exclusivo y dedicado a esta nueva idea. Al momento de sectores conversa con el grupo interesado y optan por establecer un espacio específico en el aula dedicado a este tema.</p>
--	---

Luego de establecer el espacio la docente promueve algunas preguntas como “¿Cómo es la casa del pez?”, los niños comparten algunas características físicas sobre el espacio donde ellos creen que habitan los peces. S1: “tiene agua, mucha agua”, la unánime es que este está lleno de agua. Los niños dibujan sobre los espacios creados.

Un día uno de los niños coloca piezas pequeñas cerca a uno de los animales de jebe y atribuye a que esta es su comida. La docente coge esa experiencia y formula la pregunta ¿Qué comen los peces? Los niños comentan sobre algunas hipótesis al respecto que involucran alimentos que ellos ingieren y otro tipo de alimentos. Los siguientes días la docente recoge ideas de los demás compañeros que acceden al espacio, hace uso de las imágenes que ha tomado previamente para comentar sobre lo que ha ocurrido en ese espacio con sus demás compañeros. La docente no descarta ninguno de ellos y los invita a investigar.

Los niños empiezan a formular con ayuda del docente, algunas preguntas en torno a las opciones de comida que han brindado. Por ejemplo: frente la opción de que los animales como plantas, la docente les pregunta si es hay plantas en el mar o si algunas plantas pueden crecer en el agua, algunos niños argumentan que las plantas necesitan agua para crecer; mientras que otros dicen que las plantas de agua se llaman algas.

Durante dos clases más todos los niños pasan por este sector conversando sobre los alimentos que comen los peces. Se trabaja con arcilla el moldeado de lo que ellos creen es la comida de los peces; a su vez se colocan en el espacio de cuentos, algunos relacionados a los peces y animales marinos para que ellos puedan consultar. Los niños continúan explorando sobre la comida de los peces, trabajan con arcilla, hacen composiciones sobre bases de corcho con gemas y pepelmas.

Un día una de las niñas comenta que si bien, las casas están bien, les falta

	<p>lo más importante: el agua.</p> <p>Los niños deciden armar “la casa del pez”, y durante las conversaciones S4 nos dice “necesitamos algo grande para llenar de agua y se puedan ver los peces”; junto a él docente salen a buscar por el nido un elemento con las características mencionadas y encuentran una pecera la cual llenan con agua.</p>
Cerrando el proyecto	<p>Luego de su última experiencia con la pecera, los niños acuden al sector y continúan explorando sobre los mismos temas trabajados a lo largo del proyecto. La docente intenta introducir nuevos materiales que provoquen diferentes juegos o que complejicen lo que ya venían haciendo hasta ahora, asimismo aparecen cuestionamientos dados por ella como ¿Quién más vive en el mar?, ¿Podemos hacer la comida de los peces?, ¿Podemos crear otra casa para los peces? Sin embargo, los niños se enfocan en un juego de roles dentro de los animales marino donde aparece la mamá de los peces y el papá de los peces.</p> <p>Ella comenta esto durante la asamblea y los niños proponen jugar algo más. S5: “¿si jugamos otra cosa?, esto es tomado por la docente como un fin en el interés del proyecto. Finalmente se propone guardar todo para poder jugar otra cosa y ese día todo junto guardan todo lo que se encontraba en ese espacio.</p>
<p>¿Qué indicó que el proyecto debía cerrarse?</p> <p>¿Cuál fue el cierre del proyecto?</p>	



## Proyecto 2: "Cuidado del bebé"

Proyecto: Cuidado del bebé	
Fases del proyecto	OBSERVACIONES
Empezando el proyecto:	<p>Se programa una exploración, aprovechando el clima, con agua y jabón; además se colocan bebés y esponjas al lado. Durante este momento aparecen algunos diálogos como <i>"ten cuidado con el bebé"</i>, o <i>"despacio lávale la carita"</i>. Esta actividad tuvo un fin exploratorio y los bebés fueron solo un accesorio. Sin embargo, al escuchar los diálogos la docente decide proponer una actividad similar en el aula con elementos más centrados en el juego con el bebé como esponjas pequeñas y toallas.</p> <p>Mientras esto ocurre vuelven a aparecer más frases respecto al baño que le están dando al bebé, respecto a sentimientos, temperaturas, todas siempre en torno al tema de cuidado, donde también se expresan en relación a experiencias propias. S8: "mi mamá me baña así, despacio que no entre al ojo", S1: "Si entra al ojo llora así (cogiéndose los ojos)".</p>
¿Cómo nació el tema de interés? ¿Cómo se generaron las diversas opiniones de los demás niños?	
Desarrollando la idea del proyecto	<p>Gracias a lo observado en este juego la maestra propone un espacio para que los niños jueguen con sus bebés, se colocan mantas y algunos sillones. Los niños ingresan y observan a los bebés, los cogen e inician un juego de cuidados hacia ellos, luego de jugar un rato. Una de las niñas menciona que los bebés necesitan un espacio donde descansar, la docente consulta entre el grupo que se encuentra allí que es lo que necesitarían y junto a ella realizan una lista. Al día siguiente, la maestra agrega algunos materiales como una cuna. Los niños y niñas inician algunos cuestionamientos relacionados al cuidado del bebé y evocan algunas</p>
¿En qué espacios se desarrolló el proyecto? ¿Qué estrategias se utilizaron para darle continuidad al proyecto? ¿Qué subtemas aparecieron a lo largo del proyecto?	

	<p>experiencias previas de cuando ellos eran pequeños. S10. “yo dormía así en la cuna chiquita”, S3:” con eso de luz” (haciendo alusión a los móviles de cuna”,</p> <p>En el espacio se encuentran cinco muñecos que van acorde al número de niños. La docente reduce el número de bebés; y ahora solo hay dos (esto como parte de su estrategia), esto genera conflictos y puestas en común.</p> <p>Para profundizar más en el tema y que puedan surgir otros cuestionamientos, en el sector de cuentos se colocan algunos cuentos relacionados al tema, así como sus álbumes de fotos (que tienen fotos de ellos cuando eran más pequeños). Esto ayuda a que sigan evocando experiencias previas en torno al juego del baño y hacerlo dormir, Pasan algunos días donde se sigue observando el mismo juego como una rutina. Cuando de pronto uno de los niños comenta que el bebé no se duerme y sigue llorando. La docente toma la idea y genera una pregunta ¿Por qué creen que sigue llorando?, a lo que los niños responden que tiene hambre bajo unanimidad.</p> <p>Esto genera cuestionamientos en relación a lo que comen los bebés. Los niños en primera instancia comentan que toman leche en tete o biberón. Se proporcionan algunos biberones y aunque el juego persiste, los niños se siguen cuestionando por qué el llanto aún no se va. Nace una nueva hipótesis: <i>“El bebé está grande, preparemos su comida”</i>.</p> <p>El niño ha crecido y ya no solo se satisface con leche, sino que necesita algo más, a lo que ellos denominan “papilla”. Los niños exploran realizar la papilla con diferentes elementos, cañitas, masa casera, lana, entre otros. Estos elementos son proporcionados por la maestra y nacen a partir de algunas características que los niños otorgan a las papillas en cuanto a texturas. La docente ofrece algunos elementos posibles con texturas diferentes para que cada uno realice sus propios alimentos. Cada uno</p>
--	---

	<p>establece algunos pasos para preparar sus comidas.</p> <p>Todos los niños transcurren por este espacio y continúan en este juego durante algunos días. Días después llega el cumpleaños de uno de los niños de aula y al momento de ingresar al sector se tocó este tema, los niños se preguntaban cuál era la edad del bebé y a pesar de que sabían que algunas características de “ser bebé” no llegaban a un acuerdo. La docente invitó a la comparación entre ellos y los bebés, hicieron uso de sus fotos y al mirar a su alrededor reconocieron el espacio que ocupaba el bebé. Llegando a conclusión en base al tamaño y algunas características como que aún comía papilla, los niños concluyeron que no era un bebé tan pequeño, pero tampoco tan grande como ellos. Así que cumpliría un año. Los niños le prepararon su fiesta donde realizaron tortas con masas.</p> <p>Luego de la fiesta el bebé se enfermó, pues lo atribuían a que comió mucha torta. Los niños recordaban algunos cuidados que tenían sus mamás con ellos cuando estaban enfermos, pero no apareció el tema del doctor ya que eran “solo cólicos”.</p>
Cerrando el proyecto	<p>Luego de estos acontecimientos, continúa el juego de cocinar, pero ya no para el bebé sino para ellos mismos.</p>
<p>¿Qué indicó que el proyecto debía cerrarse?</p> <p>¿Cuál fue el cierre del proyecto?</p>	<p>La docente durante la asamblea comenta que ha observado que ya no juegan mucho con el bebé y que tienen mucho interés en cocinar. S7.” Necesitamos una cocina”, afirma uno de los niños a lo que la docente pregunta qué hacer con el bebé si es que ya no jugaban con él. A algunos niños se les ocurre botarlo peor finalmente es la docente quien propone buscar otro salón donde quieran jugar con él. Esto significa el cierre del proyecto y el nacimiento de uno nuevo.</p>

**Anexo N°5:** Guía de observación 3

Proyecto: _____				
RUBRO	ITEMS	Diálogos o situaciones		
Habilidades sociales relacionadas a la interacción con el otro	Acepta propuestas de otros compañeros			
	Propone iniciativas de juego			
	Participa en juegos propuestos por el otro			
	Coopera en el juego del otro			
	Saber dejar y pedir materiales			
	Demuestra cortesía y amabilidad al momento de interactuar con los otros			
	Pide ayuda cuando la necesita			
Habilidades sociales relacionadas a la resolución de conflictos	Busca conocer las razones de lo que ha generado una situación problemática			
	Expresa sus quejas o fastidios sin agresión			

	Ante una situación que le desagrada solicita un cambio de conducta			
	Defiende sus derechos			
	Llega a un acuerdo cuando existe una problemática			
<b>Habilidades sociales relacionadas a la comunicación</b>	Espera y respeta el turno de sus compañeros			
	Cuenta espontáneamente sobre experiencias vividas			
	Utiliza gestos para complementar su comunicación verbal			
	Presta atención cuando los otros están hablando o participando			
	Mantiene conversaciones en grupo			



	Defiende sus opiniones frente a un tema específico			
<b>Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones</b>	Expresa emociones de felicidad, desagrado, sorpresa, entre otras			
	Demuestra interés en conocer lo que ocurre con el otro			
	Refuerza con halagos el trabajo del otro			
	Dice que no, si no está de acuerdo con algo			

**Anexo N°6: Guía de observación 3 aplicada****Proyecto 1: "Mundo Marino"**

<b>Proyecto "Mundo Marino"</b>				
<b>RUBRO</b>	<b>ITEMS</b>	<b>Diálogos o situaciones</b>		
<b>Habilidades sociales relacionadas a la interacción con el otro</b>	Acepta propuestas de otros compañeros	Se encontraban jugando algunos niños en la alfombra, cuando S1 se acerca a ver. S8:"Mira los peces..."/S5: "Son de colores" /S12: "Acá tenemos peces, podemos hacerles una casa como esos"/ S8: "Yo te ayudo hay que poner las fichas aquí"/ S12: "¿Quieres jugar con nosotros (S1)?"/ S1:" ¿Qué están haciendo?"/ S8: "Hacemos una casa para los peces de colores"/ S1: Ya yo también"	S11: "Yo voy a hacer el mar para los peces... Primero el agua, ahora paredes"/ S6: "¿Qué haces?"/ S11: "Un mar para el pez"/ S6: "Si hacemos la del tiburón"/ S11: "Ya pero primero la del pez".	Continuaba el tema de la comida del pez. S7: "Mira este pez tiene hambre, hay que hacer su comida" / S5:" Si, pero bastante porque es un pez grandeza".
	Propone iniciativas de juego	S1: "Vamos a hacer una casita para (S6)"/ S3: "¿Con los conos?"/ S6: "Yo me pongo aquí"/S1:"Mejor una casa para el pulpo"/S3: "Yo te ayudo"/ S1: "Yo pongo esto" / S3: "Ya y yo pone estos de acá para hacerlo así"	Se encontraban jugando algunos niños en la alfombra, cuando S1 se acerca a ver. S8:"Mira los peces..."/S5: "Son de colores" /S12: "Acá tenemos peces, podemos hacerles una casa como esos"/ S8: "Yo te ayudo hay que poner las fichas aquí"/ S12: "¿Quieres jugar con nosotros (S1)?"/ S1:" ¿Qué están haciendo?"/ S8: "Hacemos una casa para los peces de colores"/ S1: Ya yo también"	S11: "Yo voy a hacer el mar para los peces... Primero el agua, ahora paredes"/ S6: "¿Qué haces?"/ S11: "Un mar para el pez"/ S6: "Si hacemos la del tiburón"/ S11: "Ya, pero primero la del pez".

	Participa en juegos propuestos por el otro	Se encontraban jugando algunos niños en la alfombra, cuando S1 se acerca a ver. S8: "Mira los peces..."/S5: "Son de colores" /S12: "Acá tenemos peces, podemos hacerles una casa como esos"/ S8: "Yo te ayudo hay que poner las fichas aquí"/ S12: "¿Quieres jugar con nosotros (S1)?"/ S1: "¿Qué están haciendo?"/ S8: "Hacemos una casa para los peces de colores"/ S1: "Ya yo también"	S11: "Yo voy a hacer el mar para los peces... Primero el agua, ahora paredes"/ S6: "¿Qué haces?"/ S11: "Un mar para el pez"/ S6: "Si hacemos la del tiburón"/ S11: "Ya, pero primero la del pez".	Se seguía con el tema de la comida del pez. S7: "Mira este pez tiene hambre, hay que hacer su comida" / S5: "Si, pero bastante porque es un pez grandeza".
	Coopera en el juego del otro	S1: "Vamos a hacer una casita para (S6)"/ S3: "¿Con los conos?"/ S6: "Yo me pongo aquí"/S1:"Mejor una casa para el pulpo"/S3: "Yo te ayudo"/ S1: "Yo pongo esto" / S3: "Ya y yo pone estos de acá para hacerlo así"	Se encontraban jugando algunos niños en la alfombra, cuando S1 se acerca a ver. S8:"Mira los peces..."/S5: "Son de colores" /S12: "Acá tenemos peces, podemos hacerles una casa como esos"/ S8: "Yo te ayudo hay que poner las fichas aquí"/ S12: "¿Quieres jugar con nosotros (S1)?"/ S1: "¿Qué están haciendo?"/ S8: "Hacemos una casa para los peces de colores"/ S1: Ya yo también"	S8: "Yo voy a hacer un mar azul, así de grande" / S10: "¿Ponemos el papel? / S8: "Si, y también el piso" /S8: "Ahora las maderas azules"7 S10: "listo, así es el mar azul"
	Saber dejar y pedir materiales	S2: "Mira la casa del pez"/S10:"¿Me prestas gemas?"/S2:"Si, pero pocas porque necesito para mi casa/S10: "Eso no es una casa, no es eso"/S2: "Si, si es una casa. Es la casa de mi pez"	S3: "Yo quiero los tubos"/S1:"Pero yo los tengo con ella"/S3:"Pero yo los quiero para mí". La docente interviene para hacerle recordar a S3 que lo tenían sus compañeras y cuando terminen pueden prestárselo, pero deberá esperar	Se encuentran frente al bloque de arcilla, pues desean moldear lo que será la comida de pez. S7: "Yo hago con esto" / S5: "Yo también quiero esto, hay que compartir" (mientras parte un pedazo) / S7: "pero tengo poquito, tu mucho" /S7: "ya toma esto más, ¿está bien?" /S5: "Ya

Habilidades sociales relacionadas a la resolución de conflictos				está bien ahora"
	Demuestra cortesía y amabilidad al momento de interactuar con los otros	S4 encuentra una concha marina, descubre el sonido del mar y siente mucha emoción, decide compartirlo con los demás. S4: "(S12) ¿quieres escuchar el mar?"/ S12:"no, no quiero" /S4: "¿No te gusta escuchar el mar? / S12:"no yo no quiero"/ S4: "A S12 no le gusta escuchar el mar" Seguido de ello S4 no insiste y decide retirarse.		
	Pide ayuda cuando la necesita	S1: "Voy a poner estos tubos aquí" (los tubos se caen). S1: "ay". S1: "Yassira ¿me ayudas"/ Yassira: ¿qué te parece si le pides ayuda a (S9)? / S1: Ya, ¿(S9) me ayudas?, coge este / S9: "Si yo te ayudo"		
	Busca conocer las razones de lo que ha generado una situación problemática	S1: "Los peces comen basura" / S2:" Si, comen basura" (mientras echan muchas cosas a la jaba de madera donde se encontraban jugando con otros niños"/ S5: "No me gusta eso, ya no quiero jugar con ellas"/ S10: "Vamos allá". S1 y S2 se quedan solas pero enojadas. La docente interviene para consultar sobre lo ocurrido. S1; "Ellos ya no quieren jugar con nosotras". La docente anima a que les pregunten a los otros niños por qué su decisión. S2:"¿Por qué ya no quieren jugar		

		con nosotras?" / S6: "Porque tiran todo" / S5: "Si, y no me gusta así"		
	Expresa sus quejas o fastidios sin agresión	S2: "No lo botes, no me gusta, deja de hacerlo" (Se muestra enojada)	S1: "Los peces comen basura" / S2: "Si, comen basura" (mientras echan muchas cosas a la jaba de madera donde se encontraban jugando con otros niños" / S5: "No me gusta eso, ya no quiero jugar con ellas" / S10: "Vamos allá". S1 y S2 se quedan solas pero enojadas. La docente interviene para consultar sobre lo ocurrido. S1; "Ellos ya no quieren jugar con nosotras". La docente anima a que les pregunten a los otros niños por qué su decisión. S2: "¿Por qué ya no quieren jugar con nosotras?" / S6: "Porque tiran todo" / S5: "Si, y no me gusta así"	Se encuentran frente al bloque de arcilla, pues desean moldear lo que será la comida de pez. S7: "Yo hago con esto" / S5: "Yo también quiero esto, hay que compartir" (mientras parte un pedazo) / S7: "pero tengo poquito, tu mucho" / S7: "ya toma esto más, ¿está bien?" / S5: "Ya está bien ahora"
	Ante una situación que le desagrada solicita un cambio de conducta	S2: "No lo botes, no me gusta, deja de hacerlo" (Se muestra enojada)	S7: "No, eso no me gusta, no me hagas así". Le decía a un niño que le lanzo una pieza y se reía.	S8: "Deja de gritar, me duelen los oídos", le pide a un niño que no deja de gritar mientras hablan en la asamblea.
	Defiende sus derechos	S9: "Es mi turno, tienen que escucharme" (Se muestra enojada)	S2: "No lo botes, no me gusta, deja de hacerlo" (Se muestra enojada)	
	Llega a un acuerdo cuando existe una problemática	S12: "Hay que poner todas las tiras"/S1: "Ya yo las pongo" / S12: "No, tienes muchas, dame a mi" / S1: "No, yo quiero" / S12: "Pon tu una y yo una" / S1: "Esta bien, pero yo primero" / S12: "Ya y yo después"	Para poder llenar la pecera, los niños se ponen de acuerdo. S3: "Hay que traer el agua del caño del baño" / S2: "Yo voy" / S1: "No, yo voy" / S7: "No yo quiero, solo hay pocas jarras" / S1: "Solo dos, vamos solo dos". Los niños continúan discutiendo. Interviene la docente para reforzar la idea de S1.	Se encuentran frente al bloque de arcilla, pues desean moldear lo que será la comida de pez. S7: "Yo hago con esto" / S5: "Yo también quiero esto, hay que compartir" (mientras parte un pedazo) / S7: "pero tengo poquito, tu mucho" / S7: "ya toma

			S2: "Entonces voy yo y S1" / S7: "Yo cuido a los peces y de ahí cambiamos" / S3: "Sí, hay que turnarnos y compartir".	esto más, ¿está bien?" /S5: "Ya está bien ahora"
Habilidades sociales relacionadas a la comunicación	Espera y respeta el turno de sus compañeros	Durante las conversaciones entre los niños, se dan cuenta que si todos hablan no se lograrán escuchar. La docente interviene y refuerza el hecho de que si todos hablan a la vez no se lograrán escuchar. S9: "Es mi turno, tienen que escucharme"	Para lograr hacer la casa del pez, los niños establecieron pasos a seguir, guiados de la pregunta del docente ¿Cómo haremos la casa del pez? S7: "Hay que poner todos los animales" /S1: "También almejas y conchas" /S3: "El agua del caño del baño" / S2: "Algas marinas para comida". Cada uno espera que el otro termine para intervenir.	
	Cuenta espontáneamente sobre experiencias vividas	Así inició el proyecto, al preguntar sobre lo que hicieron en sus vacaciones. S4: "Yo me fui a Vichayito y ahí vi delfines"/ S9:"Yo tengo una casa en San Bartolo y ahí veo el mar" /S7: "Yo fui a la playa y vi un pez grandazo"	Respondiendo a la pregunta sobre lo que come el pez. S11: "Yo vi que los peces comen cosas así que tiran al mar" /S7:" Los tiburones comen peces chiquititos, así dice la película"	Cuando observaron peces de verdad. S7: "Los peces se comen, pero los grandes que fríes en sartén" /S1: "Solo se come la trucha" / S4: "Mi mamá hace trucha y también salmón".
	Utiliza gestos para complementar su comunicación verbal	Mientras los niños se comunican presentan gestos que clarifican lo que quieren decir. Por ejemplo, mueven las manos, fruncen las cejas, su postura corporal cambia.		



relacionada s con los sentimientos	Presta atención cuando los otros están hablando o participando	Cuando las conversaciones se dan en los grupos pequeños o de a dos, los niños prestan atención a sus compañeros. Esto se demuestra en las diversas conversaciones que se generan entre ellos, donde expresan sus ideas o se ponen de acuerdo.	Para lograr hacer la casa del pez, los niños establecieron pasos a seguir, guiados de la pregunta del docente ¿Cómo haremos la casa del pez? S7: "Hay que poner todos los animales" /S1: "También almejas y conchas" /S3: "El agua del caño del baño" / S2: "Algas marinas para comida" Los niños prestan atención, prueba de ella, es que no repiten lo que dijo su compañero,	
	Mantiene conversaciones en grupo	Todas las verbalizaciones que se dan a medida que los niños trabajan en el proyecto. Interactúan entre ellos.		
	Defiende sus opiniones frente a un tema específico	Se presenta una disyuntiva entre el S4 y el S1: S4: "los caballos no viven en el mar"/ S1: "Si si viven"/ S4: "No no viven, ellos viven en la selva"/ S1: "es que son caballos del mar, caballitos marinos"/ S4: "Bueno los caballos de la tierra no viven en el mar".	S9: "ese es un caballo, pero ese no" (señalando un caballo y un caballito de mar respectivamente" / S8: "si es un caballo, pero no son iguales" /Todos hablan a la vez /S7: "Silencio, no entiendo, uno uno uno" (señalando a sus compañeros) /Maestra: "¿Te refieres a que hable uno por uno?" /S7: "Si porque así no entiendo"	Frente a la pregunta que hace la docente sobre lo que comen los animales marinos. S4: "Los animales marinos comen chicharrones"/ S2: "No pueden comer chicharrones, porque viven en el agua, seguro comen agua"/ S4: "son chicharrones de arena"
	Expresa emociones de felicidad, desagrado, sorpresa, entre otras	S7 se encontraba llorando porque su casa se había destruido. S11: "¿Qué le pasó?", la docente le responde que parece que S7 se encuentra triste porque su casa se cayó. S11: "No llores... yo te ayudo"	S4: "Aquí se escucha el mar" Repite mientras sonríe cogiendo una concha. S4 muestra su asombro y felicidad al escuchar el mar en una concha.	S9: "Es mi turno, tienen que escucharme" (Se muestra enojada)

	Demuestra interés en conocer lo que ocurre con el otro	S7 se encontraba llorando porque su casa se había destruido. S11: "¿Qué le pasó?", la docente le responde que parece que S7 se encuentra triste porque su casa se cayó. S11: "No llores... yo te ayudo"	S5 se enoja y grita, la docente se acerca hablar con él. S1 se acerca "¿qué le paso, por qué está enojado?"	
	Refuerza con halagos el trabajo del otro	S3: "mira lo que hice"/ S1: "qué lindo"		
	Dice que no, si no está de acuerdo con algo	S12 y S1 se encuentran construyendo una casa para los animales marinos. S12: "Hay que poner todas las tiras"/ S1: "Ya yo las pongo"/ S12: "No, tienes muchas, dame a mí"/ S1: "No, yo quiero"/ S12: "Pon tu una y yo una" / S1: "Esta bien, pero yo primero"/ S12: "Ya y yo después"	S4 encuentra una concha marina, descubre el sonido del mar y siente mucha emoción, decide compartirlo con los demás. S4: "(S12) ¿quieres escuchar el mar?"/ S12: "no, no quiero" /S4: "¿No te gusta escuchar el mar? / S12: "no yo no quiero"/ S4: "A S12 no le gusta escuchar el mar" Seguido de ello S4 no insiste y decide retirarse.	Para poder llenar la pecera, los niños se ponen de acuerdo. S3: "Hay que traer el agua del caño del baño" / S2: "Yo voy" / S1: "No, yo voy" / S7: "No yo quiero, solo hay pocas jarras" / S1: "Solo dos, vamos solo dos". Los niños continúan discutiendo. Interviene la docente para reforzar la idea de S1. S2: "Entonces voy yo y S1" / S7: "Yo cuido a los peces y de ahí cambiamos"

## Proyecto 2: "Cuidado del bebé"

Proyecto "Cuidado del bebé"				
RUBRO	ITEMS	Diálogos o situaciones		
Habilidades sociales relacionadas a la interacción con el otro	Acepta propuestas de otros compañeros	S8: "Voy a bañar al bebé" (mientras intenta sacarle la ropa al muñeco) /S10: "Yo te ayudo, hay que sacarle la ropa"/ S10: "El agua de la tina está caliente"/ S8: "Mi mamá me baña con agua caliente"/S10: "A mí también y cierro mis ojos así cuando echa el champú"/S8: "Si, porque si no duelen los ojos" /S10: "cierra tus ojos bebé, te cae el champú (tapándole los ojos al muñeco)"	S11: "El bebé tiene mucha hambre" / S6: "Pero ya tomo la leche" / S11: "Tiene más hambre, ¿si le damos de comer?" / S6: "Esta bien, pero en el plato"	S5: "Hay que ponerle pantalón al bebé, hace frío" / S11: "El bebé está muy enfermo, vamos a hacerlo" /S5: "Ayúdame, Tu coge y yo pongo su pierna" / S11: "Ya, y yo le pongo su polo"
	Propone iniciativas de juego	S11: "El bebé tiene mucha hambre" / S6: "Pero ya tomo la leche" / S11: "Tiene más hambre, ¿si le damos de comer?" / S6: "Esta bien, pero en el plato"	S10: "Su pañal del bebé está sucio, hay que cambiárselo" / S8: "Pero con cuidado que está enfermo"	S8:" Hay que prepararle su papilla al bebé" /S6: "Necesitamos pallares y arroz": S8:" Ya hay que hacerlo"
	Participa en juegos propuestos por el otro	S7: "Hay que hacer dormir al bebé" /S1: "Ya hay que moverlo despacio" /S7: "¿Así?" /S1: "Si y shhh..."	S8: "Voy a bañar al bebé" (mientras intenta sacarle la ropa al muñeco) /S10: "Yo te ayudo, hay que sacarle la ropa"/ S10: "El agua de la tina está caliente"/ S8: "Mi mamá me baña con agua caliente"/S10: "A mí también y	S11: "El bebé tiene mucha hambre" / S6: "Pero ya tomo la leche" / S11: "Tiene más hambre, ¿si le damos de comer?" / S6: "Esta bien, pero en el plato"

			cierro mis ojos así cuando echa el champú"/S8: "Si, porque si no duelen los ojos" /S10: "cierra tus ojos bebé, te cae el champú (tapándole los ojos al muñeco)"	
	Coopera en el juego del otro	S7: "Hay que hacer dormir al bebé" /S1: "Ya hay que moverlo despacio" /S7: "¿Así?" /S1: "Si y shhh..."	S8: "Voy a bañar al bebé" (mientras intenta sacarle la ropa al muñeco) /S10: "Yo te ayudo, hay que sacarle la ropa" / S10: "El agua de la tina está caliente" / S8: "Mi mamá me baña con agua caliente"/S10: "A mí también y cierro mis ojos así cuando echa el champú"/S8: "Si, porque si no duelen los ojos" /S10: "cierra tus ojos bebé, te cae el champú (tapándole los ojos al muñeco)"	S1: "Él bebe está enfermo, le duele su frente" / S8: "está llorando mucho" / S2: "está enfermo, necesita su jarabe" / S1: "Ya cógelo por favor para darle su jarabe" /S2: "Toma bebe, a mí no me gusta el jarabe, pero te hará bien" S8: "Cuando mi mamá me da el jarabe dice te vas a sentir bien, pero es feo"
	Saber dejar y pedir materiales	S1: "Échame un poco de champú aquí en mi mano" / S10: "Si, pero poco, yo también quiero bañar al bebé" / S1: "si dame un poco"	S3: "Necesito harina para mis galletas de bebe" / S5:" Pero solo hay poco y es mío" / S3:" Yassira dijo que hay que compartir, es de todos" /S5: "Mmm... ya pero solo poquito"	S1: "¿Me prestas el champú ahora?" /S10: "Si toma te lo presto, ahora yo lo jabono"
	Demuestra cortesía y amabilidad al momento de interactuar con los otros	S8: "Voy a bañar al bebé" (mientras intenta sacarle la ropa al muñeco) /S10: "Yo te ayudo, hay que sacarle la ropa" / S10: "El agua de la tina está caliente" / S8: "Mi mamá me baña con agua caliente"/S10: "A mí también y cierro mis ojos así cuando echa el champú"/S8: "Si, porque si	S5: "Hay que ponerle pantalón al bebé, hace frío" / S11: "El bebé está muy enfermo, vamos a hacerlo" /S5: "Ayúdame, Tu coge y yo pongo su pierna" / S11: "Ya, y yo le pongo su polo"	S1: "Él bebe está enfermo, le duele su frente" / S8: "está llorando mucho" / S2: "está enfermo, necesita su jarabe" / S1: "Ya cógelo por favor para darle su jarabe" /S2: "Toma bebe, a mí no me gusta el jarabe, pero te hará bien" S8: "Cuando mi mamá me

		no duelen los ojos" /S10: "cierra tus ojos bebé, te cae el champú (tapándole los ojos al muñeco)"		da el jarabe dice te vas a sentir bien, pero es feo"
	Pide ayuda cuando la necesita	S1: "Él bebe está enfermo, le duele su frente" / S8: "está llorando mucho" / S2: "está enfermo, necesita su jarabe" / S1: "Ya cógelo por favor para darle su jarabe" /S2: "Toma bebe, a mí no me gusta el jarabe, pero te hará bien" S8: "Cuando mi mamá me da el jarabe dice te vas a sentir bien, pero es feo"	S5: "Hay que ponerle pantalón al bebé, hace frío" / S11: "El bebé está muy enfermo, vamos a hacerlo" /S5: "Ayúdame, Tu coge y yo pongo su pierna" / S11: "Ya, y yo le pongo su polo"	S12: "Toma tu medicina bebé" /S9: "No quiero, mejor le damos sentadito, ayúdame" /S12: "Yo lo cargo" / S9: "Ya está. Ya se va a sentir mejor"
<b>Habilidades sociales relacionadas a la resolución de conflictos</b>	Busca conocer las razones de lo que ha generado una situación problemática	S9 luego de tirar la comida del bebé al aire se encuentra sentada enojada en una esquina. La docente le pregunta por lo ocurrido, pero le dice que no sabe. Cuando la invita a acercarse a preguntarle a sus amigas no quiere,		
	Expresa sus quejas o fastidios sin agresión	S5: "Vamos a darle su comida al bebé" /S4: "Ten cuidado que se cae". "Me ensuciaste" / S5: "Traeré papel" / S4: "Si, mucho papel". (muestra enojo)	S9 tira la comida del bebé al aire (maíces). S9: "No la tires, deja de hacer eso" / S2: "Ya no vamos a tener con que jugar" / S12: "Ya no vamos a ser tus mejores amigas"	S1: "No por favor no lo ensucies" /S6:" Es su cumpleaños, tiene torta en la cara" /S1: "No déjalo así esta cochina" / S6:" Hay que cambiarlo" / S6:" Si pues, hay que cambiarlo"

sociales relacionadas a la comunicación	Ante una situación que le desagrada solicita un cambio de conducta	S9 tira la comida del bebé al aire (maíces). S9: “No la tires, deja de hacer eso” / S2: “Ya no vamos a tener con que jugar”.	S1: “No por favor no lo ensucies” /S6:” Es su cumpleaños, tiene torta en la cara” /S1: “No déjalo así esta cochina” / S6:” Hay que cambiarlo” / S6:” Si pues, hay que cambiarlo”	S7: “Dame al bebé” / S2: “Un ratito es mi turno”. S7 le jala al bebé. S2: “¡alto!, no me gusta eso, no me jales es mi turno”
	Defiende sus derechos	S1: “Échame un poco de champú aquí en mi mano” / S10: “Si, pero poco, yo también quiero bañar al bebé” / S1: “si dame un poco”	S7: “Dame al bebé” / S2: “Un ratito es mi turno”. S7 le jala al bebé. S2: “¡alto!, no me gusta eso, no me jales es mi turno”	S3: “Es mi turno de darle al bebé su comida” /S1:” Ya voy a acabar, espera” / S3 se muestra algo fastidiada, pero espera.
	Llega a un acuerdo cuando existe una problemática	S9: “El agua tiene que estar caliente” /S3: “Ya yo le echo el jabón” / S9: “No, yo le quiero echar el jabón” /S3: “Pero es mi turno, me toca a mí”, Ambos se jalan el pomo de champú, hasta que la docente interviene y conversa con ellos sobre lo que sucede, llegan a un acuerdo de turnarse el uso del jabón.	S5: “Es hora de bañar al bebé” / S4: No yo primero lo baño” / S5: “pero también hay que darle su teta” /S4: Tu lo bañas y yo le doy su papa ¿de acuerdo?”	S2: “Yo le quiero dar su crema de zapallo” /S3: “Pero el bebé quiere comer pan” /S2:” Pero primero la crema de zapallo” /S3:” ¿Y las galletas?” / S2: “Después, primero es la papa” /S3: “pero si le damos galletas ¿no?” / S2: “Si, pero después te dije”.
	Espera y respeta el turno de sus compañeros	S3: “Es mi turno de darle al bebé su comida” /S1:” Ya voy a acabar, espera” / S3 se muestra algo fastidiada, pero espera.	S7: “Dame al bebé” / S2: “Un ratito es mi turno”. S7 le jala al bebé. S2: “¡alto!, no me gusta eso, no me jales es mi turno”	



	Cuenta espontáneamente sobre experiencias vividas	S8: "Voy a bañar al bebé" (mientras intenta sacarle la ropa al muñeco) /S10: "Yo te ayudo, hay que sacarle la ropa" / S10: "El agua de la tina está caliente" / S8: "Mi mamá me baña con agua caliente"/S10: "A mí también y cierro mis ojos así cuando echa el champú"/S8: "Si, porque si no duelen los ojos" /S10: "cierra tus ojos bebé, te cae el champú (tapándole los ojos al muñeco)"	S1: "Él bebe está enfermo, le duele su frente" / S8: "está llorando mucho" / S2: "está enfermo, necesita su jarabe" / S1: "Ya cógelo por favor para darle su jarabe" /S2: "Toma bebe, a mí no me gusta el jarabe, pero te hará bien" S8: "Cuando mi mamá me da el jarabe dice te vas a sentir bien, pero es feo"	S8: "mamá me baña así, despacio que no entre al ojo" /S1: "Si entra al ojo, llora, llora (cogiéndose los ojos)"
	Utiliza gestos para complementar su comunicación verbal	Los niños acompañan sus diálogos con gestos faciales como corporales que facilitan la comprensión de sus mensajes.		
	Presta atención cuando los otros están hablando o participando	Cuando las conversaciones se dan en los grupos pequeños o de a dos, los niños prestan atención a sus compañeros. Esto se demuestra en las diversas conversaciones que se generan entre ellos, donde expresan sus ideas o se ponen de acuerdo.		
	Mantiene conversaciones en grupo	Todas las conversaciones que se dan durante el proyecto son en grupos pequeños.		
	Defiende sus opiniones frente a un tema específico	S4: "Esta comida es crema de zapallo, mi bebé come crema de zapallo como yo cuando era bebé" / S2: "Los bebés comen puré" /S4: " Mi bebé comerá crema de zapallo"	S3: "El bebé necesita jarabe" / S12: "No, el bebé va a tener una inyección" / S3: "Solo jarabe mi mama me cura con el jarabe/ S12: "a mí con la inyección" / S3: "un jarabe y una inyección"	

Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones	Expresa emociones de felicidad, desagrado, sorpresa, entre otras	S2: "Los bebés tienen hambre" / S7: "dale su leche" / S2: "Ya ahora sí a dormir" / S7: "¿Qué pasa Camila? (algo sorprendido por el gesto de enojada de Camila)" / S4: "Es que los bebés no cierran sus ojos (con una expresión de molestia)"	S7: "Dame al bebé" / S2: "Un ratito es mi turno". S7 le jala al bebé. S2: "¡alto!, no me gusta eso, no me jales es mi turno"	S7: "Mira, mira lo que preparé para el bebé, lo hice yo solito porque soy grandazo" (acota mientras muestra su sonrisa al enseñar lo que ha preparado para darle al bebé)
	Demuestra interés en conocer lo que ocurre con el otro	S2: "Los bebés tienen hambre" / S7: "dale su leche" / S2: "Ya ahora sí a dormir" / S7: "¿Qué pasa Camila? (algo sorprendido por el gesto de enojada de Camila)" / S4: "Es que los bebés no cierran sus ojos (con una expresión de molestia)"	S1: "¿Por qué está llorando S10? / La docente le responde que no quiere esperar y por eso está enojada.	
	Refuerza con halagos el trabajo del otro	S8: "esta rico lo que hiciste, al bebé le gusta" / S2: "lo hice bien y yo sola"		
	Dice que no, si no está de acuerdo con algo	S1: "Ya ahora a vamos a bañarte" / S6: "No, no quiero, no me gusta" / S1: Pero ¿Por qué no te quieres bañar? / S6: "Porque yo no soy un bebé"	S6: "Es el cumpleaños del bebé" / S4: "Si hay que cantarle su yuyu" / S6: "Torta en la cara" / S4: "No a mí no me gusta y al bebé seguro que tampoco le gusta".	S10: "Yo hago galletas para el bebé" / S1: "Yo hago pan con mantequilla" / S10: "¿Te hecho sal? / S1: "No no quiero solo agua y harina para las galletas"

